

Partie 2

Cadre contextuel : un terrain institutionnalisé

N. Elias considère comme «égarés» tous chercheurs qui, «*consciemment ou inconsciemment, abordent les faits sociaux comme s'ils existaient indépendamment des individus qui les forment*» (Elias, 1983/1993, p. 52). Pour notre part, nous tenterons d'éviter l'écueil en remettant systématiquement en contexte les phénomènes observés et en analysant leurs implications au niveau des individus mais également aux divers niveaux institutionnels. Comme E. Morin (Morin, 2005), nous postulons la «complexité» de notre terrain. «Complexe» est ici entendu au sens d'enchevêtrement. L'éminent philosophe propose de rendre compte de la complexité de la réalité socio-anthropologique en considérant l'imbrication des différentes dimensions sociales. Les principes de disjonction étant responsables selon lui de la «haute crétinisation» de la recherche, il invite les chercheurs à postuler la complexité (Morin, 2005). Nous proposons de prendre en considération la pluralité et la complexité des individus et de leurs parcours. Dès lors nous envisagerons d'étudier non pas «le rapport au français», mais «les rapports au français» des futurs enseignants, postulant donc la pluralité des types de rapports à la langue.

Notre recherche a considéré les contextes de production des discours et de représentations en circulation de manière tridimensionnelle. Cette démarche dite «en enchâssement», est reprise du concept américain de *Embeddedness* et développée entre autre, par C. Giordano (Giordano, 1992) sous le terme de *Einbettung* ou encore par A.-M. Thiesse (Thiesse, 1997) dans leurs champs de recherche respectifs. Elle consiste en l'analyse successive de différentes dimensions sociales. C'est ce que l'on appelle les contextes «micro-, meso- et macro-sociaux» (Bertaux, 1997, p. 8). La démarche en enchâssement vise à articuler «les discours politiques et leurs effets sur les dispositifs

institutionnels et les divers acteurs» (Gohard-Radenkovic, 2007a). Nous reviendrons sur les enjeux de la démarche en enchâssement lors de la présentation de notre cadre méthodologique mais pour l'heure il convient de préciser qu'elle est indissociable d'une conception de l'individu en tant qu'«acteur social», c'est-à-dire ayant une capacité d'interagir avec son environnement.

Détours nécessaires pour replacer les discours dans leur contexte de production, nous allons par conséquent présenter notre terrain de recherche «en entonnoir», c'est-à-dire en partant du niveau macro-social, puis en passant par le niveau meso-social, pour arriver enfin au niveau micro-social qui nous intéresse. L'étude du niveau macro-dimensionnel n'est certes pas en soi au centre de nos interrogations, mais il s'agit d'une lecture nécessaire pour comprendre le contexte dans lequel évoluent les étudiants de la PH IVP. Le contexte macro-social de notre terrain est celui de la Suisse, pays plurilingue membre du Conseil de l'Europe et plus particulièrement le contexte de ses politiques linguistiques, éducatives et de mobilité.

1. Le contexte macro-social : la Suisse alémanique

Il est impossible de comprendre correctement une institution sans comprendre le processus historique à l'intérieur duquel elle a été formée. (P. Berger & Luckmann, 2006/2011, p. 119)

1.1 *Le marché aux langues*

Penchons-nous tout d'abord sur la situation des langues et sur leurs études. Il est à présent établi qu'elles sont l'objet d'un «marché». Les termes de «capital», «marché», «prix», «rapports de force», «économie», etc. en lien avec la communication et l'enseignement des langues sont issus de la sociologie de P. Bourdieu et notamment de son ouvrage *Ce que parler veut dire : économie des échanges linguistiques*. Il y

parle de «mœurs linguistiques» (Bourdieu, 1980a, p. 23) ou encore de «langues légitimes» (Bourdieu, 1980a, p. 36) ou non légitimes. Les langues sont alors pensées en termes économiques. La notion de «marché des langues» est fortement liée au concept de «capital» qu'il avait déjà développé (Bourdieu, 1979b). L. Porcher a articulé ces concepts pour s'en servir en didactique des langues et des cultures.

[Les langues comme] investissement socialement et économiquement rentable, acquièrent une valeur accrue en termes de capital de placement. Techniquement utilisées pour communiquer avec les étrangers, [... elles] deviennent un objet de commerce, un produit notamment sous la forme d'une compétence à acquérir ou à transmettre (donc à apprendre ou à enseigner). (Porcher, 1987, p. 33)

Les ouvrages du linguiste L.-J. Calvet nous éclairent encore davantage. La métaphore du marché qui donne d'ailleurs son titre à l'ouvrage (Calvet, 2002), se justifie selon lui autant au sens boursier (il parle de «côte» des langues), qu'au sens trivial du terme «faire son marché» puisqu'il s'agit littéralement de faire des choix en fonction de ses objectifs et ce que l'on est prêt à investir (Calvet, 2002, p. 209)⁹. Considérer un «marché aux langues», c'est considérer les rapports de force existant entre les langues et se débarrasser d'une vision naïve «linguistico-politiquement correcte» (Calvet, 2002, p. 91) sur la soi-disant égalité des langues.

Il est clair que, pour une politique linguistique efficace, la conscience et la prise en compte des diverses représentations sociales qui circulent, chez les différents sujets et à différents niveaux, deviennent absolument indispensables afin de comprendre à fond les pratiques qui en dérivent et d'en évaluer la pertinence par rapport aux objectifs que se donne la politique linguistique. (Cavalli, 1997, p. 84)

- 9 A. Gohard-Radenkovic résume les enjeux de ce marché: l'enseignement-apprentissage des langues est «monnayable» sur le marché universitaire comme sur le marché de l'emploi. Il y a une hiérarchie implicite entre les langues à enseigner et à apprendre pour être compétitif sur ces marchés. Cela implique qu'il y ait des statuts différents et des rapports de force entre les langues puisque toutes n'ont pas le même poids sur le marché. Les individus font des choix, conscients ou non, et mettent en place des stratégies, conscientes ou non, en fonction de ce marché (Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 89).

Les politiques linguistiques véhiculent des représentations sociales. Les langues ne sont pas un objet de recherche neutre. Elles jouent un rôle puissant au sein des «communautés linguistiques»¹⁰ et la manière dont elles sont appropriées (ou non) est révélatrice d'idéologies. Le statut accordé aux langues est révélateur d'une manière de penser les langues et nous intéresse en première ligne; c'est un facteur pouvant avoir un impact collectif sur les représentations des individus au sujet des langues¹¹. Ces interventions humaines, programmées et planifiées sur la/les langue(s) par une autorité politique, constituent le niveau macro-social de terrain. Quelles sont les politiques de gestion de la diversité linguistique de notre terrain?

1.2 L'influence du contexte européen

La Suisse ne fait pas partie de l'Union Européenne, mais elle est membre du Conseil de l'Europe, dorénavant CE, depuis 1963. En ce qui concerne les recommandations du CE en matière d'enseignement des langues, elle y fait même figure de «bon élève». Expliquons-nous : le CE est l'organe de l'Union Européenne qui établit et propose des conventions et des chartes sur divers sujets (criminalité, droits de l'homme, etc.) visant une meilleure harmonisation des lois entre les pays membres.

Créé le 5 mai 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires, le Conseil de l'Europe est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Son siège se trouve au Palais de l'Europe à Strasbourg (France). (Coste, et al., 1997, Préambule)

- 10 Nous allons revenir sur ce terme dans notre section 1.3.1 «Le fonctionnement de la Suisse plurilingue».
- 11 L.-J. Calvet propose le terme «intervention» (Calvet, 2002, p. 19) pour remplacer celui de «politiques» linguistiques, qu'il juge trop «limitatif» (Calvet, 2002, p. 16), mais que nous utiliserons tout de même pour des raisons de commodités.

Les recommandations du CE ne sont cependant pas contraignantes, comme le sont celles de l'Union Européenne¹². En plus de la sauvegarde du patrimoine linguistique européen, l'objectif premier en termes de politiques linguistiques du CE se résume comme ci :

Outils tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité transnationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres. (Conseil de l'Europe, 2001/2007)

L'arrivée tardive d'une conception éducative au sein de l'Union Européenne a pour effet que le CE s'est lui aussi tardivement lancé dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues européennes dans les cursus scolaires.

En matière d'apprentissage des langues vivantes, l'action du CDCC vise à aider les Etats membres à rendre des mesures efficaces pour permettre à leurs ressortissants d'apprendre à utiliser les langues, et, ainsi, à *améliorer la compréhension réciproque, la mobilité personnelle et l'accès à l'information dans une Europe multilingue et pluriculturelle*. Elle a pour objectifs de favoriser la mise en œuvre des réformes en cours et de promouvoir l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants. (Coste, et al., 1997, Préambule)¹³

Les objectifs premiers concernant les apprentissages en langues étaient de donner à chaque citoyen des pays membres la possibilité de communiquer dans deux langues européennes autre que sa langue première. Si le CE cherche à former des citoyens trilingues, ses bonnes intentions ne rencontrent pas toujours les résultats escomptés :

Parmi les raisons pour lesquelles l'apprentissage d'une autre langue est présenté comme bénéfique figurent une ouverture plus grande aux personnes,

- 12 Les pays membres sont ensuite libres de ratifier, d'aménager ou d'ignorer ces recommandations. Par exemple, le CE recommande l'enseignement de deux langues étrangères pendant la scolarité obligatoire. La Suisse et la France appliquent cette recommandation, mais l'Angleterre, autre pays membre, ne l'applique pas.
- 13 Ce sont les auteurs qui soulignent. En guise de règle générale nous restituerons toujours les italiques et les guillemets d'origine dans les citations. Nos éventuelles interventions dans les citations se trouveront toujours entre parenthèses.

cultures, et mentalités, des capacités cognitives et une maîtrise de la langue maternelle améliorées et la possibilité de tirer profit de la liberté de travailler ou d'étudier dans un autre Etat membre [...]. Les citoyens devraient maîtriser deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle. Mais on est encore loin de cet objectif: [...] Selon l'*Eurobaromètre 243* [...] 56% (des Européens) maîtrisent au moins une langue étrangère, tandis que 44% n'en maîtrisent aucune. (Määttä, 2008, p. 95)

Les résultats de ces politiques seraient donc peu encourageants et les belles ambitions du CE feraient figure de vœux pieux. Cependant, sous son impulsion, la direction est donnée vers une harmonisation et une réflexion de fond. Certaines démarches ont d'ailleurs rencontré un franc succès.

Dans les années 1980, on voit émerger timidement une politique d'échanges scolaires et académiques, politique dont l'importance s'est depuis largement imposée dans les milieux éducatifs.

La création des grands programmes européens à la fin des années 80, Comett (1986), Erasmus (1987), Lingua (1989), Tempus (1990), puis Socrates (1995), a consacré cette volonté d'instituer une ère nouvelle dans le domaine des échanges intereuropéens. (Murphy-Lejeune, 2003, p. 13)

Avant cette volonté politique affichée de promouvoir les échanges scolaires et universitaires, seuls les étudiants linguistes partaient dans le cadre d'échanges universitaires. Nous y reviendrons.

La reconnaissance de «compétences plurilingues et pluriculturelles» en 1997, suite à des travaux mandatés par le CE, constitue un tournant historique sur lequel nous allons revenir en détail¹⁴. Le CE est «chargé de mettre en place des programmes de formation» (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 72) prenant en compte toutes les dimensions dévoilées par les récentes recherches en didactique des

14 Autre exemple de succès, la Commission européenne mandate en 1998 une équipe de chercheurs pour identifier les conditions nécessaires à la mise en place de l'enseignement des langues étrangères aux niveaux maternelle et primaire (Blondin et al., 1998). Cette équipe formulera alors dix recommandations dont quelques-unes sont depuis entrées en vigueur dans certains pays membres.

langues et des cultures. Si le CE a mis du temps à entrer dans le champ des politiques linguistiques et éducatives, son action est aujourd'hui incontournable et l'on en voit la trace omniprésente à tous les niveaux de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en Suisse. Les recommandations du CE ont une très grande importance sur les décisions prises par les autorités et sur la mise en circulation d'outils d'enseignement-apprentissage des langues au sein de la Confédération.

1.2.1 La déclaration de Bologne

La déclaration de Bologne en 1999, signée par vingt-neuf pays européens, est un évènement central pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe¹⁵. La Suisse suit le mouvement et réforme son système universitaire sur le modèle européen de Bologne. La Conférence des Recteurs des Universités Suisses, dorénavant CRUS, coordonne les dispositifs pédagogiques du système universitaire suisse. Les examens de « maturité » sanctionnent la fin des études secondaires et donnent accès de plein droit aux formations tertiaires suisses¹⁶. La maturité est reconnue d'une région linguistique à une autre¹⁷.

- 15 Les pays signataires s'engagent, de manière contraignante cette fois, à mettre en place une base commune pour harmoniser les différents systèmes de l'enseignement supérieur. De vastes programmes de réformes font suite à ces accords dans tous les pays européens : mise en place d'un système universitaire en trois cycles (système dit « LMD » pour Licence- Maîtrise- Doctorat en France) création des European Credits Transfer System, dorénavant ECTS, (1 ECTS correspondant à environ 30 heures de travail), qui permettent de reconnaître des équivalences dans les enseignements des différents pays, généralisation des programmes d'échanges universitaires, et notamment le célèbre programme *Erasmus* (nous y reviendrons) pour les étudiants comme pour les enseignants, etc.
- 16 Sauf pour la médecine où subsistent un concours d'entrée avec *numerus clausus*.
- 17 Il nous paraît intéressant de noter qu'un Suisse romand peut étudier de plein droit à l'université de Berne mais qu'un Français par exemple, même ayant étudié l'allemand au niveau secondaire, devra réussir des examens de langue en allemand afin d'être admis aux études.

Les universités et Hautes Écoles suisses appliquent en partie les recommandations du CE, notamment en matière d'échanges des étudiants. Les universités et les Hautes Écoles se dotent d'un service de Relations Internationales.

Chaque université développe sa propre politique et reçoit une enveloppe budgétaire de la Confédération suisse pour promouvoir ses échanges. (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008, p. 247)

En ce qui concerne les échanges linguistiques, il est intéressant de noter que de par son plurilinguisme officiel, les étudiants suisses ont la possibilité d'effectuer des échanges internes, c'est-à-dire dans une autre région linguistique suisse, ou bien externes, c'est-à-dire à l'étranger. La Suisse ne faisant pas partie de l'Union Européenne, les échanges à l'étranger n'étaient financés par la Confédération que jusqu'en 2011. Ils sont aujourd'hui soutenus par l'Union Européenne.

La formation des enseignants du primaire, autrefois déléguée aux Écoles Normales de niveau secondaire, devient, suite aux accords de Bologne, une formation tertiaire, dispensée en français par des Hautes Écoles Pédagogiques, dorénavant HEP, ou *Pädagogische Hochschule*, dorénavant PH¹⁸. Il y a douze HEP suisses, coordonnées par un organe non contraignant; la Conférence des rectrices et recteurs des Hautes Écoles Pédagogiques, dorénavant COHEP. De même que chaque canton est libre de sa politique éducative, chaque HEP est également libre d'adopter ou non les recommandations de la COHEP pour ses plans d'études. La plupart des HEP par exemple, applique la recommandation d'imposer un séjour linguistique dans la formation des futurs enseignants du primaire.

18 À une exception près: le canton de Genève ne dispose pas de HEP. La formation est dispensée par l'Université de Genève au sein du département des sciences de l'éducation.

1.2.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle

Un des textes fondateurs, rédigé d'ailleurs en langue française dans sa version originale, pour la didactique des langues et des cultures en Europe établit en 1997 l'existence de «compétences plurilingues et pluriculturelles». Mandatés par le CE, D. Coste, D. Moore et G. Zarate posent les jalons d'une approche dont les programmes scolaires suisses se réclament. Cette compétence se définit comme suit :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. (Conseil de l'Europe, 2001/2007)

On doit à ce texte des idées devenues aujourd'hui incontournables en didactique des langues et des cultures¹⁹. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle implique la prise en compte des dimensions extrascolaires de la relation des individus aux langues (les héritages familiaux par exemple) et recommande d'ancrer l'apprenant dans son contexte social, autrement plus complexe que le seul contexte de l'apprentissage. L'apprenant est alors perçu comme un acteur social :

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui [...] permet [...] en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. (Coste, et al., 1997, p. 9)

19 Par exemple celle de ne plus comparer l'apprenant au locuteur natif de la langue cible. Il n'y a pas de locuteur natif idéal (Byram, 2003). Les objectifs de l'apprenant ne sont plus «délimités en creux par rapport à cette compétence du natif» (Coste, et al., 1997, p. 10). Le texte établit par ailleurs l'utilisation désormais banalisée de «capital pluriculturel» (sur la base du concept de «capital culturel» (Bourdieu, 1979b), nous y reviendrons), de «compétences partielles» en langue ou de «conscience linguistique». Les quatre compétences en langue traditionnelles que sont l'«expression écrite», l'«expression orale», la «compréhension écrite» et la «compréhension orale», sont désormais articulées en fonction d'autres paramètres qui entrent nécessairement en jeu lors de situation de communication, à savoir la mobilisation de «savoirs», «savoir-faire», «savoir-être».

En reconnaissant des compétences plurilingues et pluriculturelles, on invite les apprenants à une approche réflexive qui consiste à conscientiser les apprentissages et à les considérer comme une valeur supplémentaire à ses ressources de départ. On invite donc à prendre en compte le sujet plurilingue et ses ressources dans toute la complexité de son parcours. La compétence plurilingue et pluriculturelle est d'ailleurs :

plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, et al., 1997, p. 12)

La compétence plurilingue et pluriculturelle est en constante évolution, d'où l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie et l'enrichissement de cette compétence perçue comme un capital aujourd'hui bien établi en didactique des langues et des cultures. Ce document est également à l'origine d'une didactique dite «intégrée», c'est-à-dire décloisonnant les enseignements. Il ne s'agit donc plus de considérer les différentes langues enseignées comme juxtaposées, chacune étant enseignée selon son propre programme sans lien évident avec les enseignements dans d'autres langues, mais au contraire de mettre en place des synergies entre les langues et de penser les plans d'études dans ce sens.

Un autre texte fondateur, mandaté par le CE et coordonné par M. Byram établit en 2001 la «compétence interculturelle» (Neuner, Parmenter, Starkey, & Zarate, 2003) qui rencontrera le succès qu'on lui connaît²⁰. G. Zarate y évoque par ailleurs un «capital d'expérience» (Zarate, 2003, p. 98 et 118) sur lequel nous reviendrons.

20 Le titre complet de l'étude mettant à jour la compétence plurilingue et pluriculturelle nous indique tout naturellement les suites que le CE souhaitait lui donner «Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires». Il s'agissait pour le CE de poser les bases d'un cadre harmonisant les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

1.2.3 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Sur la base des études préparatoires de D. Coste, D. Moore et G. Zarate, le CE publie en 2001 le «Cadre Européen de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer», désormais CECR.

Le Conseil de l'Europe s'est vu confié la conception d'un *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (Coste, Moore et Zarate), adopté en 1998 puis refondu en 2001 (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 42).

Le CECR recommande de s'appuyer sur les ressources existantes des apprenants, de ne plus parler de productions fautives, encourage l'autonomie des apprenants et dans une moindre mesure invite à mettre en place une approche réflexive, notamment par le biais de l'utilisation de «stratégies» d'apprentissage. Il décline les compétences engagées en enseignement-apprentissage des langues en termes de «savoirs», «savoir-faire», «savoir-apprendre» et «savoir-être» (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 16-17).

En 2001 la nouvelle version du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* distribuait dans les «compétences générales de l'apprenant» des compétences exprimées en termes de savoir [...], aptitudes et savoir-faire [...], savoir-être [...], savoir-apprendre [...]. (Anquetil, 2004, p. 79)

Le CECR définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de compétences. Il établit trois niveaux généraux de maîtrise: le niveau A pour les utilisateurs de la langue de niveau élémentaire, le niveau B pour les utilisateurs indépendants et le niveau C pour les utilisateurs expérimentés, niveaux déclinés ensuite en sous niveaux A1 A2, B1, B2, C1 et C2 (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 25). Le CECR articule les six niveaux de maîtrise autour de cinq, et non plus quatre²¹, compétences langagières générales, selon un tableau à double entrée, connu sous le

21 L'expression orale étant divisée en «expression orale monologique» et «expression orale dialogique».

nom de «Grille d'auto-évaluation du CECR» (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 26-27)²².

1.2.4 Le Portfolio Européen des Langues

Le CE recommande l'utilisation de Portfolios Européens des Langues, dorénavant PEL, afin de documenter l'apprentissage de toute langue étrangère et ce, tout au long de la vie. Le PEL est basé sur les niveaux du CECR et reprend d'ailleurs la grille d'auto-évaluation et ses trente descripteurs mentionnés ci-dessus. Le PEL ne permet pas d'apprendre les langues mais de documenter son apprentissage en langue(s). Le PEL est un outil personnel, censé être flexible et pouvoir s'adapter au parcours de chaque apprenant. Il encourage l'auto-évaluation grâce aux listes de descripteurs.

Le Portfolio européen des langues, en tant que document d'auto-évaluation, permet de valider les expériences de mobilité non guidées, en donnant la parole aux usagers, afin qu'ils puissent évaluer eux-mêmes leurs acquis plurilingues et pluriculturels à divers moments de leur parcours. (Xie, 2008, p. 244)

De grands espoirs sont placés dans cet outil, conçu à l'origine pour servir de véritable «passeport interculturel» (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003, p. 43).

22 Ce tableau donne naissance aux trente descripteurs (six niveaux multipliés par cinq compétences générales) de compétences. Ce tableau permet de différencier les compétences et de prendre en compte les compétences partielles des apprenants. Le CECR fixe par ailleurs des objectifs standardisés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En cela c'est un document qui répond aux exigences de reconnaissance et d'harmonisation du CE. Il crée un métalangage didactique dont le succès va bien au-delà des frontières européennes. Le CECR est en effet gratuit, utilisable par tous (organismes publics, personnes privées, etc.), adaptable dans l'esprit de ses concepteurs à toutes les langues.

Chaque pays européen est appelé à fabriquer son/ses propre(s) PEL sur une structure commune en trois parties²³: un passeport des langues, qui reprend les contenus principaux du PEL de manière synthétique (c'est ce qu'il reste de l'idée originale de «passeport interculturel»), une biographie langagière qui est le véritable cœur du PEL, constitué de listes de descripteurs de compétences et un dossier que chacun est libre d'utiliser à sa guise. Le PEL est donc principalement constitué de listes de descripteurs de compétences. Les «savoirs» ont été remplacés par des «compétences» (Gautheron-Boutchatsky & Kok-Escalé, 2004, p. 70) avec ce que cela implique au niveau des enseignements, c'est-à-dire une conception fonctionnelle de la langue.

Avec le PEL, le CE propose un travail selon une perspective dite «actionnelle», qu'il définit comme suit:

La perspective [...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujets(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001/2007, p. 15)

Pour mettre en œuvre son approche dite «actionnelle», le PEL met l'accent sur les tâches et les stratégies de l'apprenant. Nous verrons dans notre étude du contexte meso-social de notre terrain que l'approche dite «actionnelle» est aujourd'hui revendiquée dans les manuels et les plans d'études utilisés à la PH IVP comme dans le canton de Berne.

- 23 La Suisse, se réclamant de nombre de conceptions didactiques proposées par le CE, fait figure de bon élève et a été le premier pays à mettre au point des PEL suisses et à les intégrer dans les apprentissages institutionnels. Ainsi, il existe en Suisse plusieurs PEL, selon les tranches d'âge du public ciblé.

Le PEL fait l'objet de virulentes polémiques au sein des chercheurs en didactique des langues et des cultures²⁴. À l'origine, l'Union Européenne a été conçue sur une base économique et que les recommandations du CE sont elles aussi souvent formulées sur le modèle économique.

Un modèle pédagogique axé sur les compétences plutôt que sur les savoirs [...]. Nous verrons que cette nouvelle approche procède de la pénétration, dans le milieu scolaire, d'une logique d'entreprise. [...] Dans ce nouveau modèle éducatif, l'enseignement ne vise pas tant la transmission de savoirs disciplinaires que la production de compétences vérifiables dans des situations données et lors de tâches spécifiques. (Ackin Muji, 2007, p. 313)

S'il s'appuie pourtant en apparence sur les notions préconisées par D. Coste, D. Moore et G. Zarate lors des études préparatoires à sa mise à jour, le CECR (et par extension le PEL) semble les avoir

- 24 Déjà en 2006, on le déclarait «controversé» (Banon-Schirman & Cartron-Makardidjian, 2006) et l'on interrogeait sa conception de l'«interculturel» (Gohard-Radenkovic, 2006a). G. Schneider n'hésite pas à le taxer de «un-systematisch» et «redundant» (Schneider, 2005/2008, p. 17). On lui reproche d'être simplificateur plutôt que de prendre en compte la complexité postulée par les auteurs des textes fondateurs. Un modèle d'enseignement-apprentissage axé sur des «compétences» est quantifiable (on a acquis une compétence ou l'on ne l'a pas acquise) et simplifie l'évaluation : l'objectif est atteint ou non. On reproche, entre autre, à l'approche dite fonctionnelle du PEL, d'opérer une «standardisation» (Banon-Schirman & Cartron-Makardidjian, 2006) de compétences déjà standardisées par le CECR, par le biais de descripteurs prédéterminés. M. Anquetil met d'ailleurs en garde contre les objectifs fixés à l'avance, notamment en matière d'interculturel qui relèvent selon elle de la «prescription idéologique» (Anquetil, 2004, p. 90). Le PEL est loin de faire l'unanimité au sein de la communauté des chercheurs en didactique des langues et des cultures. Certains lui reprocheront son parti pris pour «une approche fonctionnelle et utilitaire des langues» (Ackin Muji, 2007, p. 309). D'autres regretteront sa rigidité, le «saucissonnage» des compétences que l'on avait décrites plus hautes comme complexes et uniques et que l'on fait à présent entrer dans les cases prédéfinies de la fameuse grille d'auto-évaluation. Certains vont jusqu'à parler de la «mutilation» du culturel et reprocher au PEL la hiérarchisation des compétences qu'il propose (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004).

détournées au point que les auteurs des concepts de base comptent parmi les plus actifs détracteurs du CECR et du PEL dans leurs versions actuelles²⁵.

1.3 La Suisse aux quatre langues

1.3.1 Le fonctionnement de la Suisse plurilingue

Si la Suisse est un petit pays par sa superficie, elle n'en est pas moins d'une grande complexité sur les plans linguistiques, culturels et politiques (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 89). L'étude de ses politiques de gestion de la diversité linguistique et culturelle et des situations quotidiennes que leurs applications génèrent est d'un grand intérêt pour nombre de chercheurs en langues.

Si l'on considère de plus qu'aux quatre langues nationales correspondent quatre régions linguistiques aux répertoires fort divers qui cultivent des rapports aux langues de leur répertoire tout aussi divers, on comprend que ce pays est un laboratoire naturel. (Widmer, 2004, p. 7)

La Suisse est en effet une « mosaïque linguistique » (Windisch, 2007, p. 13) complexe et l'on sait quel intérêt suscite la complexité pour la recherche: « le monde plurilingue nous donne à voir des situations beaucoup plus variées, beaucoup plus riches » (Calvet, 1987, p. 59).

La Suisse est depuis 1848 un pays constitutionnellement plurilingue, c'est-à-dire qu'il y a égalité de droit entre les trois langues officielles que sont l'allemand, le français et l'italien. Si depuis 1939 le romanche a acquis le statut de langue nationale, elle n'est cependant langue officielle et administrative que dans le canton des Grisons.

25 Nous n'irons pas plus en détail dans l'étude des arguments avancés mais ces détours par les origines et les applications des politiques linguistiques et éducatives européennes, nous semblaient nécessaires pour saisir le contexte dans lequel évolue l'enseignement-apprentissage du français à Berne. Les instances et les outils que nous venons d'évoquer sont en effet extrêmement courants dans les milieux didactiques des langues et des cultures suisses.

le romanche est langue nationale et à ce titre a juridiquement droit à l'existence dans la région où on le parle, mais il n'est pas langue officielle, c'est-à-dire qu'il n'est pas reconnu dans les instances confédérales. (Calvet, 1987, p. 58)

Pour résumer, disons qu'il y a en Suisse quatre langues²⁶ nationales dont trois sont également langues officielles. Nous n'entrerons pas dans les polémiques qui entourent les définitions de «langue nationale» ou «langue officielle»²⁷. Dans le cas de la Suisse, les francophones constituent de la même manière «une minorité qui est majoritaire sur son propre territoire» (Manno, 2011, p. 126). Nous allons orienter la suite de notre présentation du terrain plutôt autour des pratiques linguistiques qu'autour des étiquettes officielles.

La Suisse est divisée en vingt-six cantons. En tant que confédération, les autorités locales y sont souveraines dans de nombreux domaines. Nous allons le voir plus loin avec l'exemple des programmes scolaires et des politiques éducatives, la Confédération émet des recommandations, non contraignantes donc, aux cantons qui à leur tour émettent des recommandations, non contraignantes, aux communes qui au final choisissent d'appliquer ou non ces recommandations, de les aménager, de les interpréter selon leurs situations et leurs intérêts, etc. Contrairement aux pays centralisés comme la France par exemple, ce sont les autorités locales qui ont le dernier mot dans de nombreux domaines. Il arrive par conséquent fréquemment que les politiques soient différentes d'un canton à un autre, voire d'une commune à une autre au sein d'un même canton. La politique suisse est basée sur le local et invite d'ailleurs très régulièrement les citoyens à se prononcer par le biais du référendum sur des questions concernant la vie de leur com-

26 D'où l'expression de «Suisse aux quatre langues» que nous empruntons à R. Schläpfer (Schläpfer, 1985). Elle a été reprise ensuite (Gohard-Radenkovic, 2007c).

27 Une langue officielle peut avoir un statut marginal : «Despite its standing of first official language Irish has all the characteristics of a minority language» (Robin, 2011, p. 116).

mune²⁸. Si l'on prend en considération cette complexité politique et que l'on y ajoute la complexité linguistique, on comprend mieux le mythe de Babel et la perception biblique du plurilinguisme comme une punition divine (Calvet, 1987, p. 34-35).

Penchons-nous à présent sur les «communautés linguistiques»²⁹ suisses. Au niveau du poids démographique des langues, on est immédiatement frappé par la dissymétrie des rapports de force. En effet, en arrondissant les chiffres³⁰, les germanophones sont massivement majoritaires sur le territoire et représentent environ 65% de la population, les francophones à peine 20%, les italophones 7%, les romanchophones 0.5% de la population³¹.

Les rapports démographiques entre les groupes linguistiques sont d'un tiers de francophones pour deux tiers de germanophones, et dans ce face à face, les Tessinois, italophones, ne pèsent pas lourd et la plupart des Romanches se sont germanisés. (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 98)

Les quatre langues nationales ne sont pas également représentées au niveau démographique.

Il est par ailleurs remarquable que la Suisse n'ait pas de politique linguistique au niveau fédéral. Nous l'avons vu, tout se joue au niveau local et plutôt qu'une politique contraignante, la Suisse a choisi de se laisser guider par le principe de territorialité, «fruit d'une politique linguistique procédant à des rééquilibrages de pouvoir par processus de «représentativité» territoriale ou démographique» (Gohard-Radenkovic, 1999/2004, p. 22) ou principe de protection des langues. Ce principe est unique en son genre en Europe, il est

28 On rappelle d'ailleurs bien aux étrangers en voie de naturalisation qu'ils deviennent avant tout les citoyens d'une commune, puis dans un deuxième temps d'un canton et enfin seulement citoyen de la confédération helvétique.

29 Le terme de «communauté linguistique» est issu de la nouvelle Constitution suisse de 1999. Elle le définit comme suit : «population ou groupe d'individus partageant de fait la même langue».

30 Chiffres arrondis (Gohard-Radenkovic, 2007c).

31 Le reste de la population étant composé de personnes allophones issues de l'immigration. Environ 22% de la population suisse, près d'un quart donc, est composée d'immigrés (Windisch, 2007, p. 14).

pourtant déterminant pour bien saisir le fonctionnement linguistique du pays, c'est «un principe clé de la politique linguistique helvète». (Schultheis, 1995, p. 3).

Toute langue vivante est historiquement rattachée à un territoire. En préservant la composition linguistique de ce territoire, on évite qu'une langue indigène ne disparaisse au profit d'une langue étrangère. (Mati-Rolli, 1978, p. 36)

La territorialité se traduit par l'enracinement géographique (historique ou fantasmé) d'une langue sur un territoire. Ce principe détermine que là où une langue est majoritaire, elle est langue officielle.

Le principe de territorialité garantit que les langues nationales conservent la prépondérance dans leurs propres territoires de diffusion. (Lüdi, 1997, p. 642)

Il est important de comprendre que si la Suisse est constitutionnellement plurilingue, cela ne veut pas dire que tous les services soient pour autant offerts sur tout le territoire dans les trois langues officielles. Le cas le plus courant est, bien au contraire, qu'à chaque commune ne corresponde en fait qu'une seule langue de fonctionnement public.

Chaque personne a donc le droit de s'exprimer dans sa langue maternelle dans la sphère privée mais dans les relations avec les autorités communales ou cantonales cette liberté est limitée par ce principe de territorialité selon lequel chaque commune ou région est définie par *une* langue – à l'exception des communes bilingues. (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 97)

La division en cantons ne correspond pas forcément non plus à une communauté linguistique³². Malgré l'absence de politique linguis-

32 Si la grande majorité des cantons (22 sur 26) est officiellement monolingue, les cantons de Fribourg, de Berne et du Valais sont officiellement bilingues (allemand-français) et le canton des Grisons est trilingue (allemand-italien-romanche). À l'intérieur de ces cantons, le principe de territorialité s'applique de nouveau pour déterminer la langue de chaque commune (voire «les langues» pour les quelques communes bilingues). Nous verrons par ailleurs, lorsque nous étudierons le cas de la Suisse germanophone, que la situation se complique encore avec la «diglossie» qui y règne, entre langue allemande standard et dialectes alémaniques.

tique au niveau fédéral, il est tout à fait remarquable de noter que les limites territoriales entre les régions linguistiques, ainsi que les rapports numériques entre les communautés linguistiques, sont restés stables au cours des deux derniers siècles (Widmer, 2004, p. 20). Bien qu'il connaisse des détracteurs, le principe de territorialité semble être suffisamment fonctionnel pour ne pas être remis fondamentalement en cause.

Au niveau terminologique, nous nommerons les francophones «Suisse romands» ou «Romands» tels qu'ils se nomment eux-mêmes et le territoire d'enracinement de leur langue «la Suisse romande». Nous parlerons des germanophones comme des «Suisse alémaniques» et du territoire d'enracinement de leur(s) langue(s) comme de «la Suisse alémanique». Ces terminologies nous ont semblé plus neutres que celles fréquemment employées dans le discours publics de «Romands», de «Romandie» ou de «Suisse allemands» dont les origines et les connotations semblent douteuses³³.

Au niveau des régions, on parle généralement de «la Suisse romande» mais on entend également parler parfois de «la Romandie», curieusement souvent par des Suisse alémaniques. Or ce terme, qui met en avant l'identité romande et passe sous silence l'appartenance à la Suisse, a un passé chargé. [...]. C'est donc le terme «Suisse romande» que l'on adoptera ici, ainsi que son pendant, «Suisse alémanique» (et non pas «Suisse allemande» que l'on entend souvent en Suisse romande, alors que la Suisse alémanique n'est pas plus allemande que la Suisse romande n'est française). (Ogay, 2000, p. 132-133)

Il est par ailleurs intéressant de constater que dans cet exemple, ce sont les Suisse romands qui utilisent un terme abusif pour parler de leurs voisins germanophones et qu'en parfait jeu de miroir, les Suisse alémaniques utilisent également un terme abusif pour désigner les Suisse romands.

33 Voir les travaux de C. Perregaux cités par T. Ogay (Ogay, 2000, p. 132).

1.3.2 *Le Welschjahr, une conception de la mobilité*

En Suisse, il existait jusqu'à très récemment une tradition de mobilité entre régions francophones et germanophones, propre à certaines classes sociales et à certains corps de métier (Caspard, 1998). Aux 18^e et 19^e siècles selon P. Caspard, la pratique de l'échange des adolescents pour une période d'une année était assez courante chez les paysans, les métiers du service, de l'hôtellerie ou de la garde d'enfants. Cette pratique des classes populaires et moyennes était vue comme un « investissement » (Caspard, 1998). On lui attribuait des vertus au niveau linguistique, mais également formatif.

En Suisse alémanique, on appelle couramment cette année de mobilité « intra-nationale »³⁴ en Suisse romande le *Welschjahr*³⁵ ou *Welschlandjahr*. Etymologiquement, *welsch* est un vieux mot germanique qui désigne une personne parlant une langue latine ou romane et les Suisses alémaniques nomment d'ailleurs familièrement les Suisses francophones les *Welsch*. Aujourd'hui la tradition du *Welschjahr* perdure principalement chez les agriculteurs³⁶:

« (Mon père) a fait une année en Suisse romande après l'école, parce que chez nous, c'est un peu l'habitude aussi. Il était chez des paysans, pour apprendre, chez un... comment on dit... un poulailler? Parce qu'on a des poules donc il a fait ça. Ça se fait beaucoup, surtout pour les agriculteurs chez nous ». Entretien de Sandra (12.00)

Eveline, dont les parents sont eux aussi agriculteurs, a aussi effectué une année en tant que jeune fille au pair dans une famille de Suisse romande avant de commencer sa formation professionnelle :

34 Selon le terme utilisé par E. Murphy-Lejeune (Murphy-Lejeune, 2003, p. 66).

35 Littéralement : année *Welsch*.

36 Nous nous permettons de dévoiler brièvement une partie de notre corpus, bien que notre cadre méthodologique et nos méthodes de recueil n'aient pas encore été présentés. En effet, ces déclarations recueillies dans le cadre de l'entretien semi-directif viennent illustrer à propos la présentation de notre contexte macro-sociologique.

« C'est une petite village près de Morges, j'étais une année là-bas. J'ai travaillé comme jeune fille, alors j'ai fait le ménage, j'ai surveillé les enfants, j'ai fait la cuisine aussi ». Entretien d'Eveline (35.46)

Cette pratique n'est pas particulièrement liée aux métiers de l'enseignement mais elle s'inscrit résolument dans l'histoire de la Suisse et représentait à ce compte un recadrage contextuel nécessaire. Nous aurons d'ailleurs l'occasion d'y revenir lors de nos analyses.

1.3.3 Le mythe ou le malaise suisse ?

Contrairement à la Belgique, la Suisse est souvent présentée en dehors de ses frontières comme un modèle de pluriculturalisme et de plurilinguisme réussi. Cette relative paix entre communautés linguistiques tient en partie à la culture politique suisse (fédéralisme et démocratie participative directe, nous venons de l'évoquer [Windisch, 2007, p. 75]) mais tient également à tout un pan mythique de l'identité nationale. On parle d'ailleurs du *Sonderfall*, c'est-à-dire de l'exception suisse (Ogay, 2000, p. 133).

Si la Suisse est considérée comme une mosaïque linguistique et culturelle, comment maintenir l'unité nationale ? La devise qui figure sur la coupole du palais fédéral à Berne proclame d'ailleurs l'unité « unus pro omnibus, omnes pro uno³⁷ ». La Suisse vue comme plurilingue constitue un autre mythe fondateur, nous allons voir que le plurilinguisme constitutionnel correspond dans les faits plus à un fantasme national (véritable « carte de visite » à visées touristiques et politiques) relayé par les institutions qu'à une réalité pour les individus. Traditionnellement au gouvernement, les élus s'expriment dans leur

37 « Un pour tous et tous pour un » dans sa traduction en français. Cette devise s'est répandue à la fin du 19^e siècle dans le but de susciter un sentiment de cohésion nationale et d'appeler à la solidarité de tout le peuple suisse envers les régions touchées par des catastrophes naturelles. Gravée dans le marbre du palais fédéral, elle participe aux mythes fondateurs de l'identité suisse, au même titre que l'histoire de Guillaume Tell ou que la *Willensnation*, c'est-à-dire le mythe de la nation fondée sur la « volonté » d'être suisse.

langue et il est attendu des auditeurs qu'ils comprennent la langue de l'autre. Contrairement à l'Union Européenne, qui dépend du travail de milliers de traducteurs (Calvet, 2002), il s'agit de compter sur la réciprocité des compétences de compréhension orale de ses concitoyens. Une idée largement répandue considère que les Suisses alémaniques, très largement majoritaires, font plus souvent l'effort de comprendre une autre langue nationale (minoritaire par le poids démographique) que leurs concitoyens d'une autre communauté linguistique :

[...] cette pratique helvétique très particulière où le majoritaire s'adapte au code linguistique du minoritaire francophone. (Ogay, 2000, p. 150)

Cette tendance semble cependant en perte de vitesse. En effet, les Suisses alémaniques exigeraient de plus en plus souvent de leurs collègues, Suisses romands notamment, la réciprocité des efforts.

Ainsi en regard des francophones, les germanophones ne s'avèrent pas vraiment beaucoup plus plurilingues, ce qui contredit un cliché courant, selon lequel les Suisses alémaniques seraient plus polyglottes. (Lüdi, 1997, p. 603)

Les nombreux travaux effectués sur les pratiques sociolinguistiques entre Suisses de différentes communautés linguistiques tendent tous à remettre en question le cliché de la Suisse plurilingue. U. Windisch déclare d'ailleurs avec ironie : «on se comprend bien parce qu'on ne se connaît pas» (Windisch, 2007, p. 14). Ses travaux mettent en lumière un manque de communication entre les communautés linguistiques qu'il décrit comme «viv(ant) les uns à côté des autres».

P. Cichon et G. Kremnitz dénoncent eux aussi «le mythe de la Suisse plurilingue» (Cichon & Kremnitz, 1996, p. 132) et montrent que le plurilinguisme suisse est avant tout institutionnel, mais qu'il ne touche pas forcément les individus. Plutôt que de parler de la Suisse «aux quatre langues», les deux sociolinguistes osent même parler de «la Suisse aux deux langues et demie» (Cichon & Kremnitz, 1996, p. 134). G. Manno déclare «L'idée selon laquelle tous les locuteurs suisses seraient plurilingues est un mythe tenace» (Manno, 2011, p. 126). F. Schultheis quant à lui donne pour titre à son désormais

célèbre (dans le milieu de la sociolinguistique suisse) article: «La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas» (Schultheis, 1995, p. 3). Mais pourquoi au juste les Suisses devraient-ils être plurilingues? Nous avons justement vu que la Suisse n'est plurilingue que constitutionnellement et que dans les faits, la quasi-totalité de la Suisse fonctionne selon une juxtaposition (comme les petits fragments de la mosaïque) de territoires monolingues.

Sous des discours officiels prônant un plurilinguisme plus fantasmé que réel, on retrouve deux attitudes partagées par les Suisses: l'accord tacite de ne pas parler des désaccords [...] et le déni d'un fonctionnement en fait monolingue. (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 102)

Les recherches en sociolinguiste qui ont mis au jour les rapports qu'entretiennent les deux grandes communautés linguistiques suisses, germanophone et francophone, avec leur(s) propre(s) langue(s). Côté alémanique, on se définit notamment par son origine géographique et son dialecte, véritable revendication identitaire, alors que côté romand, on cherche au contraire à gommer les marques dialectales, souvent considérées avec mépris, pour s'exprimer dans un français standardisé, considéré comme étant le bon usage.

Alors que la Suisse alémanique a conservé ses nombreux dialectes régionaux qui y jouissent d'un prestige social élevé [...] et lui permettent notamment d'affirmer son identité différente par rapport à l'Allemagne, les dialectes romands, les patois, ont quant à eux quasiment disparu aujourd'hui, la Suisse romande ayant adopté la politique linguistique uniformisatrice de la France qui a fortement discriminé les langues régionales. (Ogay, 2000, p. 153)

La Suisse romande s'est orientée vers le modèle de la France qui a ostensiblement combattu (et quasiment fait disparaître) tous les dialectes de son territoire. La France postrévolutionnaire a en effet fait le choix de promouvoir la cohésion nationale par le biais, notamment, de la promotion d'une seule langue nationale standardisée. La Suisse alémanique s'est quant à elle tournée vers un modèle fédéraliste en ce qui concerne les rapports aux langues.

Un parler connote immédiatement une origine, une ville, un canton, une région, il renvoie à une collectivité historique tandis que l'usage d'une langue standardisée comme le français renvoie la parole à une norme. – la langue française – posée comme une norme et un objet en surplomb du social. (Widmer, 2004, p. 11)

Au sein d'une communauté linguistique la maîtrise de la langue équivaut à ne laisser aucun d'indice de son origine sociale ou régionale alors que, dans l'autre, il est au contraire valorisé de se distinguer par son origine sociale et régionale.

Ces différences au niveau des rapports qu'entretiennent les locuteurs avec leur(s) langue(s) vont plus loin encore et touchent notamment l'enseignement-apprentissage des langues. L'approche normative du français aurait pour effet d'effrayer les apprenants germanophones qui auraient alors peur «d'une production grammaticale non conforme» (Perrefort, 2001, p. 138) et seraient découragés par des locuteurs francophones «très sensibles à la norme» (Perrefort, 2001, p. 96) de leur langue³⁸. On voit comment les rapports à la langue peuvent de part et d'autre crispier les relations entre voisins intra-nationaux. La crispation, voire les «bagarres» (Windisch, 2007, p. 61), entre les francophones et les germanophones semble accompagner l'enseignement-apprentissage de la langue de l'autre en Suisse. Au regard de ces considérations, il semblerait plus juste de parler du «malaise suisse» (Ogay, 2000, p. 133) que du mythe suisse.

En outre, «les rapports de force entre les régions» (Allemann-Ghionda, Goumoëns (de), & Perregaux, 1999, p. 6), semblent aller bien au-delà des antagonismes linguistiques.

c'est le refus de l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen, selon le vœu de la majorité alémanique et contre l'avis de la minorité romande, le 6 décembre 1992, qui a servi d'électrochoc et a révélé au grand jour les dissensions entre Romands et Alémaniques. (Ogay, 2000, p. 133)

38 Les francophones cherchant à apprendre l'allemand prendraient, quant à eux, pour modèle l'allemand standardisé tel que maîtrisé (avec plus ou moins de succès) par les natifs et n'y arrivant pas, préféreraient se taire plutôt que de ne pas s'exprimer de manière correcte (Ogay, 2000, p. 154).

Lors de ce fameux «dimanche noir» de décembre 1992, la Suisse romande, la Suisse italophone ainsi que quelques villes alémaniques se prononcent nettement pour l'entrée de la Suisse dans l'Union Européenne. La Suisse alémanique rurale et des petites villes (démographiquement largement majoritaire) se prononcent contre cette adhésion et l'emporte : la Suisse n'entrera pas dans l'Union Européenne. Le clivage entre Francophones et Alémaniques est alors à son comble. On parle alors de «crise de la cohésion nationale» (Widmer, 2004, p. 7)³⁹.

Les clivages entre les Suisses alémaniques et Suisses romands sont avérés depuis la fondation même d'une unité helvète au 13^e siècle (Pacte du Grütli) et ne sont donc pas nouveaux. Cependant, les sentiments latents d'antagonisme ressurgissent en force à chaque crise. Ainsi, c'est à la suite de la première guerre mondiale, où les sentiments de loyauté envers la France pour les francophones et envers l'Allemagne pour les germanophones se sont exacerbés, que se diffuse à grande échelle la métaphore du *Röstigraben* (Ogay, 2000, p. 144). Il s'agit de l'idée selon laquelle les francophones et les germanophones sont séparés (linguistiquement, géographiquement, mais également culturellement) par un fossé. Nous y reviendrons.

La cohésion nationale est souvent remise en question, bien que personne n'ose publiquement dire le mot qui fâche de «scission», comme c'est le cas en Belgique par exemple. Remettre en question les mythes fondateurs de la Suisse semble trop dangereux pour s'y attaquer.

39 Toute une série de mesures se mettent alors en place pour tenter de sauver l'unité nationale et sortir de la crise de la «guerre des langues» (Ackin Muji, 2007, p. 311). La promotion de l'enseignement des langues joue alors un rôle important pour améliorer les relations entre les régions linguistiques (Allemand-Ghionda, et al., 1999, p. 5). On instrumentalise l'enseignement de la langue du voisin. Les recommandations fédérales promouvant l'enseignement de l'autre grande langue nationale, les échanges entre élèves et enseignants de part et d'autres et l'enseignement bilingue (le tout accompagné d'importants moyens financiers), tentent de combler cette brèche dans la cohésion nationale. On met en place des dispositifs pédagogiques à tous les niveaux de l'éducation pour créer des échanges entre les communautés linguistiques. Nous verrons cependant que ces dispositifs ne sont que très peu utilisés et que les échanges sont rares.

Aucun des étudiants suisses n'a mentionné les rapports existant entre les langues nationales dont on parle pourtant quotidiennement dans les médias en termes de rapports de force entre les langues « minoritaires » et langue « majoritaire ». Ces discours en creux reproduisent le consensus accepté tacitement par la population suisse, à savoir, ne pas parler du rapport aux langues et entre les langues, source de conflits potentiels, avec le souci d'écarter ainsi le « fantasme de la scission ». (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 243)

La crispation qui régit les rapports entre les communautés linguistiques en Suisse est avérée. Cependant, par peur de réveiller des peurs plus profondément ancrées, à savoir la remise en question de l'identité nationale et les conflits internes entre communautés, la Suisse mise sur son image cliché de neutralité pacificatrice et invite au compromis, quitte à se mettre des œillères⁴⁰.

La réalité linguistique suisse est bien loin de « l'image d'Épinal des quatre communautés linguistiques vivant heureuses et harmonieusement ensemble » (Ogay, 2000, p. 131). La situation est complexe et empreinte de sentiments ambigus. C'est d'ailleurs là que réside toute la complexité de notre travail sur les représentations de la langue française d'étudiants suisses alémaniques. La prise en compte de ce contexte macro-social est capitale pour comprendre que nos questionnements soulèvent d'autres questionnements enfouis (consciemment ou non) au sujet de l'identité nationale et de la cohésion nationale suisse.

1.3.4 La diglossie suisse alémanique

Au niveau linguistique, la Suisse alémanique est caractérisée par une situation de diglossie. Nous entendons le terme de diglossie, comme la distribution fonctionnelle des usages de plusieurs langues (ou variétés de langue) en fonction de la situation de communication. Il s'agit d'un « bilinguisme social » (Calvet, 1987). Dans le cas de la

40 On notait déjà en 2001 que les discours convenus d'entente et de consensus officiels, relayés par l'école, opéraient un travail de lissage des représentations du voisin intra-national et que les étudiants interrogés utilisaient pour en parler de véritables stratégies d'évitement (Gohard-Radenkovic, 2001).

Suisse alémanique, le bilinguisme social se joue entre allemand standard et dialectes alémaniques.

L'allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio, recourent généralement à un parler. (Widmer, 2004, p. 11)

Si les Suisses romands parlent «français», avec parfois certes, un fort accent régional ou des expressions propres à leur région, les Suisses alémaniques quant à eux ne parlent pas «allemand», ils parlent «Schwiizerdütsch»⁴¹, littéralement «suisse-allemand». Il s'agit là d'une différence majeure. Le «suisse-allemand» n'est pas la langue de Goethe prononcée avec un fort accent régional ni accompagnée d'expressions du terroir, il s'agit d'idiomes relativement éloignés de l'allemand standard et dont la compréhension est souvent impossible pour la plupart des Allemands. L'allemand standard est qualifié en Suisse alémanique de «Hochdeutsch», c'est-à-dire littéralement «haut allemand». On entend également parler de «bon allemand», mais nous ne choisirons aucune de ces deux terminologies, en raison des connotations apportées par ces adjectifs et nous nous contenterons de «allemand standard» qui nous semble plus neutre pour une description scientifique.

On connaît les aléas de l'histoire des langues et notamment des dialectes alémaniques (Walter, 1988), (Calvet, 1987)⁴². Le suisse allemand n'est donc pas reconnu en Suisse comme une langue puisque

41 Voir même «Buredütsch», littéralement le «parler paysan».

42 Au gré des politiques et de l'histoire, certains sont promus au rang de «langue». C'est le cas des dialectes luxembourgeois par exemple qui deviennent officiellement en 1984 une «langue», le «luxembourgeois». D'autres, en revanche, pourtant tout aussi éloignés de l'allemand standard, restent des «dialectes». C'est le cas du suisse-allemand. Les linguistes montrent que le statut d'une langue n'est pas intrinsèque à cette langue et que sa légitimité ne dépend pas d'elle-même, mais de la manière dont on l'investit. Tout «dialecte» pourrait du point de vue linguistique devenir une «langue». Il n'est pas question de la valeur de la langue pour justifier le statut qu'on lui accorde («langue» ou «dialecte» dans notre cas), mais bien des usages normés que l'on en fait. Nous rappelons à ce propos la maxime de H. Walter : une langue «est un patois qui a réussi» (Walter, 1988, p. 18) et L. J. Calvet d'ajouter «qui a réussi politiquement» (Calvet, 2002, p. 77). Nous l'avons dit, on construit socialement le statut des langues.

la langue officielle de la Suisse alémanique est l'allemand standard. Il est par ailleurs important de signaler que le suisse-allemand ne recouvre pas qu'un seul dialecte. Il s'agit d'un terme générique recouvrant en fait plusieurs dialectes suisses alémaniques⁴³. La plupart des dialectes suisses alémaniques sont inter-compréhensibles bien que les accents et les expressions soient propres à chacun.

L'usage généralisé des parlers ne pose pas de problèmes d'intercompréhension en Suisse alémanique, car la spécificité des parlers se marque principalement dans la locution, ce qui fait effectivement des parlers différents. La grammaire est influencée par l'allemand standard tandis que la morphologie tendrait vers une standardisation inter-dialectale. (Widmer, 2004, p. 32)

Les dialectes sont utilisés dans toutes les situations informelles de la vie quotidienne: en famille, entre amis, entre collègues, à la radio, à la télévision, dans les magasins, chez le médecin, etc. et même en partie à l'école. Officiellement les dialectes sont proscrits des situations d'enseignement (à l'intérieur de la salle de classe), les enseignants ne devant s'exprimer avec leurs élèves qu'en allemand standard. Cette restriction au niveau du primaire est cependant très récente dans le canton de Berne (moins de 5 ans) et n'est pas encore entièrement entrée dans les pratiques. Dans les faits, beaucoup d'enseignants du primaire enseignent encore en dialecte. Il est par ailleurs question d'étendre cette interdiction au niveau des jardins d'enfants. La proposition est débattue à l'heure actuelle. Quant aux niveaux secondaire et universitaire, la langue d'enseignement y a, en revanche, toujours été l'allemand standard. Cependant, il est très clair que toutes les interactions verbales entre enseignants et élèves, quel que soit le niveau (primaire, secondaire ou même universitaire), ont systématiquement lieu en dialecte en dehors de la salle de cours.

43 Il existe des dizaines de dialectes suisses alémaniques, enracinés chacun dans un territoire bien précis. Les Suisses alémaniques ne s'y trompent d'ailleurs pas et savent reconnaître en quelques mots seulement l'origine géographique de leur interlocuteur. Un peu à la manière dont un Français reconnaîtrait à l'accent un Québécois, un Bâlois reconnaît immédiatement à l'accent un Bernois, un Zurichois, un Lucernois, un Valaisan, etc.

Il est tout de même important de noter que si une tierce personne participant à l'interaction ne maîtrise pas le suisse-allemand et en fait la demande, les Suisses alémaniques font généralement l'effort de parler alors l'allemand standard⁴⁴. À quelques exceptions près, l'allemand standard est réservé aux situations formelles: rencontres diplomatiques et internationales, enseignement aux niveaux secondaire et universitaire, etc. ainsi qu'à tout ce qui touche à l'écrit. En effet, les dialectes suisses alémaniques n'ont pas d'orthographe standardisée et ne s'écrivent pas en règle générale. Les Suisses alémaniques parlent suisse-allemand, mais écrivent en allemand standard. Ce type de diglossie correspond à la définition suivante:

(mise) en présence (de) deux variétés d'une langue dont l'une est valorisée, «normée», véhicule d'une littérature reconnue, mais parlée par une minorité, et dont l'autre est péjorée mais parlée par le plus grand nombre. (Calvet, 1987, p. 44)

L'allemand standard correspond à la variété valorisée (pensons aux adjectifs dans «bon allemand», «haut allemand») qui est normée et écrite alors que le suisse-allemand ne l'est pas. Il est tout de même intéressant de noter la tendance naissante (avec la généralisation des téléphones portables) parmi les jeunes de s'écrire des messages en suisse-allemand, selon une écriture phonétique aussi individuelle qu'aléatoire et avec des résultats au niveau de l'intercompréhension tout aussi aléatoires. On trouve parfois aussi le suisse-allemand dans des slogans publicitaires. Le cas reste cependant marginal.

L'allemand standard ne pénètre complètement la vie quotidienne des Suisses alémaniques que lorsqu'ils entrent à l'école primaire, à l'âge de sept ans, et qu'ils apprennent à lire et à écrire, non pas dans la langue qu'ils parlent déjà, mais à lire et à écrire en allemand

44 Il semble aller de soi que si un enseignant (notamment à l'université) est d'origine étrangère ou bien originaire d'une autre région linguistique de la Suisse, les interactions verbales, même endehors de la salle de classe, auront lieu en allemand standard. Il n'est pas attendu d'une personne non-Suisse alémanique qu'elle s'adapte à l'idiome local. On attend en revanche d'elle qu'elle maîtrise l'allemand standard. Il en va de même pour les étrangers avec qui les Suisses alémaniques, bon gré mal gré, parlent généralement l'allemand standard.

standard. Avant cet âge, ils n'ont généralement pas ou peu de contacts avec l'allemand standard. Alors que l'allemand standard est de fait la langue officielle, il n'est pas rare d'entendre pourtant dire que c'est une «langue étrangère» en Suisse alémanique.

En Suisse alémanique prévaut une diglossie modale au sens où la langue orale est presque toujours un parler alémanique et la langue écrite généralement l'allemand standardisé, devenu presque une «langue étrangère». (Widmer, 2004, p. 31)

Les Suisses alémaniques semblent nombreux à se déclarer complexés à l'oral, lorsqu'il s'agit de s'exprimer en allemand standard (langue qu'ils ne sont amenés à parler qu'en de très rares occasions finalement), surtout vis-à-vis de leurs voisins allemands, qu'ils considèrent comme beaucoup plus éloquents. Les Suisses alémaniques savent s'exprimer en allemand standard, mais nombre d'entre eux considèrent ne maîtriser qu'imparfaitement cette langue qui reste pour eux (et malgré leur Constitution) «la langue de l'Allemagne» :

Ainsi, si les francophones accordent un prestige au français, sans le particulariser ni régionalement ni étatique. L'allemand standard a un prestige négatif aux yeux des Alémaniques, parce qu'il est interprété communautairement, comme la langue de l'Allemagne, dont la puissance suscite à la fois admiration et crainte. (Widmer, 2004, p. 25)

Nous avons dit que l'on construit socialement les rapports des individus avec leur(s) langue(s). Les Suisses alémaniques semblent accorder des représentations positives aux dialectes alémaniques, considérés comme langues du cœur et par opposition des représentations plus négatives (sans doute accompagnées de frustrations causées par leur «insécurité linguistique»⁴⁵) envers l'allemand standard.

45 Il s'agit d'une perception déformée de ses performances en langue. Les articulations entre insécurité linguistique et situations de diglossie ont bien été mises en évidence: là où plusieurs langues ou variétés de langues coexistent avec des valorisations différentes, il n'est pas rare de voir surgir des situations d'insécurité linguistique. «C'est la situation de diglossie qui nous a semblé fonder et motiver cette insécurité (linguistique)» (Gueunier, Genouvrier, & Khomsi, 1978, p. 166).

L'allemand standard est [...] une variété qui est ressentie comme une forme de menace identitaire. Non seulement les locuteurs la parlent avec un fort accent régional [...] mais il est fréquent d'observer une comparaison défavorable pour l'allemand standard auquel on préfère le *Bure-dütsch*, le «parler paysan». (Widmer, 2004, p. 22)

Il est remarquable que les dialectes alémaniques n'aient pas de statut officiel alors qu'ils sont omniprésents⁴⁶. Dans le cas de la diglossie suisse alémanique, la distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est tout à fait claire. Le terme de «langue étrangère» pour parler de l'allemand standard nous semble abusif. Les dialectes suisses alémaniques et l'allemand standard se trouvant dans un rapport de complémentarité, l'allemand standard est «langue de scolarisation⁴⁷» et tout au plus une «langue seconde»⁴⁸. Nous n'irons cependant pas plus loin pour l'instant sur le terrain de cette polémique⁴⁹, mais il nous semblait capital de la mentionner pour comprendre la situation

46 Il y aurait là matière à étudier les écarts entre représentations individuelles de soi et de ses langues et représentations institutionnelles. Mais ceci n'est pas notre objet. Ces écarts sont cependant béants, au point que les étrangers désirant apprendre l'allemand se plaignent souvent de n'avoir finalement jamais l'occasion d'être en contact avec cette langue en Suisse alémanique. Nous verrons également que cet argument est souvent mis en avant par les Suisses Romands pour justifier leurs difficultés et leur manque de motivation à apprendre l'allemand standard à l'école puisque ce n'est pas la langue de leurs voisins Suisses alémaniques. Finalement, les seuls à s'exprimer en allemand standard en Suisse alémanique dans des situations de la vie quotidienne sont les non Suisses alémaniques. Nous reviendrons plus en détail sur cette question dans notre cadre théorique.

47 Selon la définition: «Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve que cette langue soit sa langue maternelle ou pas» (Cuq, 2003).

48 Selon la définition: «une langue qui bien que n'étant pas une langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle» (Moreau, 1997, p. 185).

49 Nous y reviendrons cependant lors de notre étude des représentations sociales sur les langues.

linguistique des étudiants de la PH IVP ainsi que les représentations qu'ils se font de leur(s) langue(s).

1.3.5 La ville de Berne

Berne est la capitale fédérale de la Suisse. C'est également la capitale cantonale du canton de Berne. Le canton de Berne est officiellement bilingue allemand – français: les germanophones représentent 84% de sa population et les francophones 7.5%⁵⁰. En vertu du principe de territorialité, les zones linguistiques sont délimitées. La partie francophone du canton se situe près du Jura. La ville de Bienne est une des rares communes suisses à être officiellement bilingues. Les autorités cantonales bernoises offrent dans tout le canton leurs services en allemand et en français.

La langue officielle de la ville de Berne est l'allemand standard. Les autorités communales y offrent leurs services exclusivement en allemand. Les Suisses alémaniques de Berne parlent le «Bärndütsch», c'est-à-dire le dialecte bernois. Il existe même des subdivisions de dialectes bernois selon les quartiers :

La subdivision cantonale correspondra ici à des parlers distincts, distinctions qui peuvent aussi investir des unités plus petites, parfois des quartiers urbains comme à Bâle ou à Berne, là des accents particuliers dans la prononciation d'une même langue. (Widmer, 2004, p. 51)

En tant que capitale fédérale, la ville de Berne est une plate-forme d'échanges et de migrations internes à la Suisse: les fonctionnaires fédéraux ainsi que les représentants politiques de tous les cantons s'y retrouvent. Il fut un temps où les fonctionnaires fédéraux se devaient de résider dans la capitale fédérale, créant alors une population de francophones importante. Cette obligation ayant été levée, la mobilité pendulaire entre territoires de langue(s) différente(s) est devenue plus importante: «Du point de vue du français comme langue

50 Ces chiffres sont tirés du portail officiel du canton de Berne <<http://www.be.ch/portal/fr/index/portraet.html>>.

extraterritoriale, la ville de Berne représente, en tant que capitale fédérale, un cas particulier». (Lüdi, 1997, p. 408). Si de nombreux francophones viennent travailler à Berne, la plupart réside désormais en Suisse romande.

1.4 La formation scolaire et l'enseignement des langues en Suisse

Avant toute chose, il nous paraît important de noter qu'il existe très peu d'écoles bilingues en Suisse, alors même que la Suisse est un pays officiellement plurilingue et que justement, les enseignements bilingues ont le vent en poupe un peu partout en Europe (Windisch, 2007, p. 38). Nous notons encore une fois un écart entre une volonté politique et populaire d'afficher un plurilinguisme helvétique et les pratiques effectives d'un plurilinguisme appliqué au niveau éducatif.

Chaque canton est libre d'élaborer ses propres programmes scolaires. L'organe fédéral qui émet des recommandations en matière scolaire s'appelle la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (dorénavant CDIP). Le CE émet des recommandations et la CDIP est ensuite libre de prendre ou non en compte les recommandations du CE pour formuler ses propres recommandations aux cantons. Les cantons sont à leur tour libres d'appliquer ou non les recommandations de la CDIP.

Les politiques linguistiques sont menées pour l'essentiel au niveau des cantons et de leur organisation sans pouvoir contraignant (CDIP). (Widmer, 2004, p. 210)

Dans un effort d'harmonisation, tous les cantons suisses se sont alignés sur le Concordat de 1970 qui prévoit une durée de la scolarité obligatoire de neuf années à partir de l'âge de sept ans, ainsi que la reconnaissance des diplômes acquis d'un canton à un autre.

Puisque la sauvegarde de la compréhension entre les régions linguistiques fait partie des lignes directrices de la politique linguistique suisse, l'école

obligatoire se charge de l'enseignement des langues nationales (Manno, 2011, p. 126).

En 1975, la CDIP recommande d'avancer l'enseignement d'une autre langue nationale du niveau secondaire au niveau de la 5^e classe primaire. C'est ainsi qu'au début des années 1980, le français entre comme matière obligatoire dans les programmes de formation initiale au métier d'enseignant du primaire, malgré les réticences du corps enseignant pour lequel cela représentait «une surcharge des programmes et une formation supplémentaire» (Manno, 2011, p. 127). Les résultats de ces enseignements sont cependant décevants et les élèves semblent montrer peu d'intérêt pour l'apprentissage scolaire d'une seconde langue nationale: «la motivation initiale des élèves s'effondrait souvent au bout d'une année ou deux d'enseignement» (Manno, 2011, p. 127). Cela conduit la CDIP à mandater des experts à la fin des années 1990 pour proposer un «concept général pour l'enseignement des langues» au niveau fédéral. Ce concept de 1997 établit l'importance de l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire dont l'une est l'anglais et l'autre est une langue nationale (Lüdi, 1997).

Le concept global des langues [...] apporte une certaine flexibilité dans l'apprentissage des langues afin de décriper le rapport à la langue du voisin et de réaménager l'enseignement des langues [...]. Ce concept prône le développement d'un plurilinguisme individuel dépassant le triquadrilinguisme officiel de la Suisse, intégrant donc d'autres plurilinguismes existants. (Gohard-Radenkovic, 2007c, p. 51)

Le concept général définit trois espaces en Suisse, au sein desquels les autorités peuvent choisir quelles autres langues nationales enseigner et dans quel ordre (avant ou après l'anglais): l'espace germanophone de l'ouest, c'est-à-dire géographiquement proche des communautés francophones (de fait, les futurs cantons dits *Passespartout* qui ont choisi de garder le français comme première langue étrangère), les cantons germanophones de l'Est de la Suisse et enfin, la Suisse romande et le Tessin. Ce concept propose une «solution régionale» (Ackin Muji, 2007, p. 303).

Jusqu'en 2003, l'enseignement d'une autre langue nationale en tant que première langue étrangère⁵¹ était de mise dans tous les cantons. Les enseignants du primaire avaient donc à charge de transmettre deux langues nationales, la langue de scolarisation et une langue issue d'une autre communauté linguistique suisse :

Cela avait pour conséquence que tous les élèves étaient obligés d'apprendre la langue du voisin (même s'ils n'en avaient pas envie) et les enseignants de langue devenaient obligatoirement spécialistes de leur langue maternelle et de la deuxième langue nationale. (Gohard-Radenkovic, 2007c, p. 77)

Ce principe a depuis été remis en question à l'occasion d'un référendum populaire. Bien que l'enseignement d'une autre langue nationale demeure obligatoire, certains cantons de Suisse alémanique ont opté pour l'anglais en tant que première langue étrangère, l'autre langue nationale devenant alors la deuxième langue étrangère enseignée. Avec la disparition de cette contrainte disciplinaire, le français en tant que première langue nationale enseignée au primaire a perdu beaucoup de terrain au profit de l'anglais.

La langue française a perdu son prestige. Elle a perdu son prestige en Suisse allemande au profit de l'anglais comme langue seconde. (Widmer, 2004, p. 26)

Ce changement a été l'occasion de grands débats, remettant une nouvelle fois en cause la cohésion nationale puisqu'il s'agissait de donner préférence à une langue non nationale (l'anglais) au détriment d'une langue nationale (en l'occurrence le français). Il nous paraît tout de même intéressant de noter que :

[...] le débat à propos des langues enseignées par les écoles publiques est perçu comme un débat national dont l'acteur national est cependant exclu. (Widmer, 2004, p. 210)

51 Nous reviendrons sur ce terme ambigu. Ici il s'agit de l'enseignement scolaire de la première langue, dite «étrangère» alors même que cette langue n'est pas étrangère au pays puisqu'il s'agit d'une autre langue officielle. En Suisse romande, on la désigne comme «langue partenaire» ou «langue seconde».

En effet, la Confédération n'impose aucune décision en matière scolaire et que les cantons sont libres d'aménager leurs propres plans d'études. Les cantons alémaniques de l'Ouest ainsi que le Tessin et la Suisse Romande ont conservé une langue nationale en tant que première langue étrangère enseignée à l'école primaire. En revanche, les cantons alémaniques de l'Est de la Suisse se sont éloignés de la traditionnelle réciprocité helvétique et ont fait le choix d'enseigner d'abord l'anglais. Cette situation met à jour :

très clairement la relation de concurrence qui existe entre le français [...] comme seconde langue nationale (c.-à-d. hors de la région linguistique correspondante) et l'anglais, langue de communication internationale. (Lüdi, 1997, p. 357).

Les cantons alémaniques de l'Est ont préféré parier sur une langue considérée comme étant plus importante pour l'économie et le marché du travail.

Le discours récent qui consiste à privilégier la langue anglaise par rapport aux langues nationales s'appuie sur une argumentation possible dans cette même configuration : l'école est au service des familles et l'intérêt des familles est d'avoir des enfants économiquement compétitifs. (Widmer, 2004, p. 52)

Avec la remise en question de la réciprocité dans l'apprentissage des langues étrangères, les cantons alémaniques de l'Est ont promu la montée en puissance d'une langue non nationale «hypercentrale» (Calvet, 2002, p. 99), l'anglais, et l'effondrement partiel d'une langue nationale, le français. Cette récente remise en question a causé de vives tensions entre les communautés linguistiques suisses, comme le montrent divers travaux de recherche (Widmer, 2004), (Ackin Muji, 2007), (Gohard-Radenkovic, 2007c), (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012). Elle a métaphoriquement scindé la Suisse en deux parties, l'une s'efforçant de conserver la cohésion nationale, l'autre s'orientant sur une économie de marché hors des frontières suisses. Pour tenter de remédier à cette crise, la CDIP propose en 2004 le «compromis helvétique» qui consiste en l'abaissement de l'enseignement d'une première langue de la 5^e à la 3^e classe et de l'enseignement

d'une deuxième langue du niveau secondaire à la 5^e classe. Ainsi les deux premières langues (l'une nationale et l'anglais) sont enseignées au niveau primaire quel que soit l'ordre chronologique choisi entre les deux par le canton. En 2006, le peuple suisse a reconnu la nécessité d'une approche commune malgré le fédéralisme et a accepté par référendum le projet *Harmos* d'harmonisation au niveau fédéral de l'organisation de la scolarité obligatoire.⁵²

Il nous semble enfin important d'expliquer que les enseignants suisses (des niveaux maternel, primaire ou secondaire) cherchent eux-mêmes leur place de travail après leur formation que ce soit dans le système public ou dans le système privé. Qu'il s'agisse d'un poste fixe ou d'un simple remplacement, les postes vacants sont déclarés et mis au concours par le biais d'annonces, les enseignants intéressés envoient un dossier de candidature et sont généralement sélectionnés par leurs pairs lors d'un entretien qui a lieu sur le site de l'école.

1.4.1 Le système scolaire bernois

Harmos étant un travail en cours d'élaboration, les plans d'études et l'organisation de la scolarité diffère encore en partie d'un canton à un autre. Nous nous concentrerons donc à présent sur le système

52 Le projet est actuellement en cours d'élaboration. Sous l'impulsion d'*Harmos* par exemple, l'enseignement de deux langues étrangères au niveau de l'école primaire est commun à tous les cantons depuis 2011, même si le choix et l'ordre des langues à enseigner se fait au niveau cantonal. Ces décisions politiques sont très présentes dans les mémoires et nous verrons que les étudiants de la PH IVP y font très souvent référence, notamment lorsqu'ils envisagent le lieu et le canton dans lequel ils souhaitent par la suite exercer leur profession (les diplômes des HEP étant reconnus d'un canton à un autre): on n'enseigne pas le français en tant que première langue étrangère à Lucerne, mais on l'enseigne à Bâle, et surtout lorsqu'ils comparent les plans d'études de la formation des enseignants: le français est une matière obligatoire à la HEP de Berne, mais ne l'est pas à la HEP de Zurich. Du point de vue du français en tant que matière scolaire, il est tout à fait capital pour nous de prendre en compte ces considérations politiques pour comprendre les choix des étudiants: choix du lieu de formation HEP, choix du lieu futur d'enseignement, etc. puisque le statut du français n'est pas le même partout en Suisse alémanique.

scolaire bernois. Dans tout le canton de Berne, il n'existe d'école enfantine, primaire et secondaire «bilingue» allemand – français qu'à Biemme. Certains établissements proposent l'enseignement en immersion d'une ou deux matières en langue étrangère (français ou anglais), mais les seuls diplômes scolaires du canton reconnus au niveau fédéral comme étant bilingues allemand – français sont dispensés à Biemme.

L'organe cantonal bernois qui prend des décisions au niveau scolaire s'appelle la Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne (dorénavant DIPB). La DIPB est libre d'appliquer ou non les recommandations non contraignantes de la CDIP. En ce qui concerne l'enseignement des langues à l'école primaire, la DIPB a pris en considération les recommandations de la CDIP d'enseigner de deux langues étrangères au niveau primaire, de faire correspondre les enseignements en langues aux critères du CECR et de sensibiliser les élèves à l'interculturel (notamment par le biais de «l'éveil aux Langues», dit ELBE⁵³). En revanche, la DIPB n'applique pas la recommandation de la CDIP de rendre l'utilisation des PEL obligatoire. Leur utilisation est obligatoire dans le canton de Zürich, elle ne l'est pas dans le canton de Berne.

Depuis la rentrée scolaire 2013, la fréquentation de l'école enfantine (équivalent à l'école maternelle ou au jardin d'enfants) pendant deux années est obligatoire⁵⁴. Nous résumons par un tableau les étapes du système scolaire obligatoire du canton de Berne.

53 ELBE correspond à «Éveil aux langues – Language awareness – Begegnung mit Sprachen». Nous allons développer cette notion d'«éveil aux langues» ELBE ci-après, ainsi que dans notre présentation des plans d'études de la PH IVP.

54 Depuis la révision de la loi sur l'école obligatoire de 2012. <<http://www.erz.be.ch/erz/fr/index.html>>.

Cycle	Classe	Âge des élèves	Enseignants	
École enfantine	école enfantine	5-6 ans	formation PH IVP ou équivalent	
		6-7 ans		
Basisstufe	1 ^{ère} classe	7-8 ans		
	2 ^e classe	8-9 ans		
École élémentaire	3 ^e classe	9-10 ans		
	4 ^e classe	10-11 ans		
	5 ^e classe	11-12 ans		
	6 ^e classe	12-13 ans		
École secondaire	7 ^e classe	13-14 ans		formation PH Sek1 ⁵⁵ ou équivalent
	8 ^e classe	14-15 ans		
	9 ^e classe	15-16 ans		

Figure 1 : Le système de scolarité obligatoire à Berne.

Après leur scolarité obligatoire, deux options s'offrent aux jeunes désireux de continuer leur formation, soit l'enseignement professionnel dispensé en alternance dans les *Realschule*, soit le gymnase⁵⁶ (équivalent au lycée) qui dispense une formation en trois années menant à la « maturité » (équivalent au baccalauréat). Pour accéder au gymnase, les candidats sont soumis à des épreuves de sélection. Seuls 20% des jeunes Bernois accèdent au gymnase (Berne, 2012, p. 20), les autres s'orientent vers d'autres filières.

55 PHBern – *Institut Sekundarstufe 1*, littéralement l'institut du niveau secondaire 1. Il s'agit d'une formation de type *Master* en cinq années, dispensée par la PHBern à l'*Institut Sekundarstufe 1*.

56 Les enseignants de ces niveaux sont également formés à la PHBern, après avoir obtenu leur diplôme de *Master* à l'Université. Il s'agit d'une formation de type *post-Master* en une année, dispensée par la PHBern à l'*Institut Sekundarstufe 2*, littéralement l'institut du niveau secondaire 2.

1.4.2 L'enseignement du français langue étrangère à l'école primaire bernoise

Dans le canton de Berne, la réciprocité traditionnelle de l'enseignement d'une langue nationale comme première langue étrangère est toujours en vigueur. Jusqu'à la rentrée 2011, le français était enseigné comme première langue étrangère dans le canton de Berne à partir de la 5^e classe et jusqu'à la fin de l'école obligatoire, soit cinq années d'enseignement du français au minimum. Certaines écoles choisissaient de l'enseigner plus tôt, mais les petits Bernois recevaient au minimum deux années d'enseignement du français au niveau primaire, avec le manuel *Bonne Chance*⁵⁷. Le français étant une matière obligatoire au gymnase, les élèves Bernois arrivant à la maturité avaient reçu au minimum huit années d'enseignement du français.

Depuis la rentrée des classes 2011, un nouveau manuel de français est entré en vigueur dans la partie germanophone du canton de Berne. En effet, six cantons alémaniques de l'ouest se sont mis d'accord sur un plan d'études commun pour l'enseignement scolaire des langues. Ce plan d'études intercantonal se nomme *Passepartout*. Les cantons dits *Passepartout* sont Bâle ville, Bâle campagne, Soleure, Fribourg, Berne et le Valais. *Passepartout* prévoit l'enseignement du français en tant que première langue étrangère à partir de la 3^e classe (soit deux années plus tôt qu'auparavant) et l'enseignement de l'an-

57 Le manuel *Bonne Chance* date des années 1980. C'était le manuel d'enseignement du français langue étrangère du canton de Berne pour toute la scolarité obligatoire, c'est-à-dire de la 5^e à la 9^e classe. Le manuel se réclame de l'approche communicative, mais fonctionne dans les faits plutôt selon une approche structuraliste. En effet, il invitait à s'entraîner en langue par le biais de répétitions, d'imitations et de simulations. Le manuel est lui-même très bien structuré, il est facile d'utilisation et est organisé selon une progression grammaticale et lexicale contrôlée. Le travail avec *Bonne Chance* laisse peu de place à l'individualisation, l'enseignant ayant une place centrale dans l'enseignement. Le matériel utilisé (enregistrements sonores, images, etc.) n'est pas authentique, il est construit pour les besoins de la progression grammaticale ou lexicale. La langue de scolarisation (l'allemand) est proscrite des leçons de français enseignée avec ce manuel.

glais en tant que deuxième langue étrangère à partir de la 5^e classe (c'est-à-dire également au niveau primaire ce qui n'était pas le cas auparavant), selon la répartition horaire hebdomadaire suivante⁵⁸ :

Classe	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
français	3h/sem.	3h/sem.	2h/sem.	2h/sem.	3h/sem.	3h/sem.	3h/sem.
anglais	–	–	2h/sem.	2h/sem.	3h/sem.	3h/sem.	3h/sem.

Figure 2: Répartition horaire de l'enseignement des langues selon *Passepartout*.

Passepartout prévoit de plus la création de manuels scolaires communs à ces six cantons. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère pour toute la scolarité obligatoire, de 3^e à la 9^e classe (soit sept années d'enseignement du français au minimum⁵⁹), il s'agit du manuel *Mille feuilles* (dorénavant *MF*). Répondant aux recommandations du CECR, l'apprentissage du français avec *MF* s'organise autour de «compétences» à acquérir et se mesure à la réalisation d'une «tâche». Le manuel se réclame de l'approche actionnelle selon le modèle anglo-saxon proposé par J. Willis (1996).

Incorporant les recommandations du CECR et de ses descripteurs de compétences, *MF* est compatible avec l'utilisation des PEL. Le manuel intègre les principes d'éveil aux langues, ainsi que l'approche réflexive en déclinant les objectifs de chaque chapitre (appelé «parcours») en trois groupes : objectifs langagiers (apprentissage de la langue cible), objectifs ELBE (sensibilisation à l'interculturel) et objectifs réflexifs (travail sur ses stratégies d'apprentissage). À chaque parcours correspond trois types d'objectifs :

- Les compétences en langue «*Sprachkompetenzen*»
- Les compétences en stratégies d'apprentissage «*Lernstrategische Kompetenzen*»
- L'éveil aux langues et aux cultures «*Bewusstheit für Sprache und Kulturen*»

58 Source : <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>>.

59 Les élèves formés en français avec *MF* et s'orientant vers la maturité auront reçu au minimum dix années d'enseignement du français.

Au terme de chaque parcours, un travail réflexif (à valeur formative) est effectué par l'élève par le biais de la «Revue» qui accompagne le manuel. *MF* a intégré les pratiques réflexives. *MF* intègre par ailleurs aussi les nouvelles technologies et l'utilisation d'Internet. Enfin, dans le canton de Berne, le travail avec *MF* ne donne pas de note aux élèves de 3^e et de 4^e classe.

Au niveau didactique, *MF* se réclame d'une didactique du plurilinguisme intégrée. Le manuel s'appuie sur une définition du plurilinguisme fonctionnel, renonçant à l'objectif d'une maîtrise parfaite de la langue et cherche à faire fonctionner les synergies entre les langues (nationales et étrangères) en décloisonnant les enseignements des diverses langues. Les principes mis en avant tendent à développer une attitude d'ouverture aux langues et cultures. Tout le matériel (enregistrements sonores, enregistrements vidéo, photos, etc.) est authentique, c'est-à-dire qu'il n'a pas été construit pour répondre à des objectifs didactiques. Par ailleurs, la langue de scolarisation (l'allemand donc) ainsi que les langues de l'immigration des élèves ont leur(s) place(s) dans l'enseignement du français avec *MF* puisque le manuel invite les élèves à comparer les langues. L'allemand est très présent dans le manuel (notamment au niveau des consignes) puisque qu'il invite également les élèves à travailler en autonomie. Pour les enseignants, le travail avec *MF* nécessite de se former à ces principes didactiques ainsi que de pouvoir justifier d'une bonne maîtrise de la langue: «cette nouvelle didactique ca devoir se fonder sur une solide formation linguistique et didactique des enseignants» (Manno, 2011, p. 130)⁶⁰.

Depuis 2011, *MF* entre progressivement en utilisation à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire du français dans la partie germanophone du canton de Berne. À en juger par le nombre d'articles publiés dans les journaux, l'enseignement du français à partir de la 3^e classe ainsi que le manuel *MF* représentent des changements ex-

60 On voit que quelles que soient les politiques éducatives, quels que soient les manuels ou les principes didactiques mis en avant, les compétences linguistiques restent la base de la formation des enseignants de langue.

trêment polémiques dans les cantons concernés. Nous l'avons vu, il est monnaie courante de rencontrer des résistances, parfois violentes, à l'encontre de nouvelles implémentations au niveau de politiques linguistiques. *Passepartout* ne déroge pas à la règle. Ces changements de politiques et d'outils d'enseignement sont très présents dans les discours des étudiants de la PH IVP.

Au niveau terminologique, il nous reste à éclaircir le terme de «langue étrangère» en ce qui concerne le français dans la partie alémanique du canton de Berne. En effet, le français est une des langues officielles de la Suisse et l'une des langues officielles du canton, elle n'a en cela rien «d'étranger». C'est cependant le terme «Fremdsprache», soit «langue étrangère», qu'utilise le plan d'études *Passepartout* pour désigner le français. Le portail Internet du site *Passepartout* décrivant d'ailleurs l'objectif du plan d'études comme «Fremdsprachen an der Volksschule»⁶¹, littéralement «les langues étrangères à l'école élémentaire»⁶². Notre terrain se situant dans une ville germanophone d'un canton germanophone (entre autre), nous utiliserons pour l'instant la terminologie que se donnent les Suisses alémaniques.

Il était important pour nous de bien préciser le contexte des politiques linguistiques et éducatives du canton de Berne, ainsi que des outils pédagogiques qui en découlent. Nous verrons que les manuels *Bonne Chance* et *MF* sont constamment cités et mis en opposition par les étudiants de la PH IVP. Ayant pour la plupart fait l'expérience de *Bonne Chance* en tant qu'élèves, il sera important de voir de quelle manière ils vivent cette situation de transition et de mise en circulation de nouveaux outils pédagogiques.

61 <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>>.

62 En Suisse Romande, pour prendre un point de comparaison, l'allemand, première langue nationale enseignée à partir de la 3^e classe, est désigné dans le plan d'études romand (lui aussi récemment remodelé) comme «seconde langue nationale». Nous reviendrons sur les origines et la signification de ces choix terminologiques lors de notre étude des représentations sociales.

2. Le contexte meso-social : la PHBern

Le contexte meso-social de notre terrain est celui de l'Institut PH IVP et de sa politique de formation des enseignants en 2010/2011. Ses curricula s'ajustent, dans une certaine mesure, aux politiques linguistiques, éducatives et de mobilité. En étudiant ces ajustements, nous avons cherché à comprendre les représentations que véhicule implicitement l'«institution» sur le statut de la langue, sur le rôle de la mobilité et sur le statut d'un futur enseignant de langue. Nous entendons «institution» comme suit : «Forme socialement organisée par laquelle, dans une société donnée, s'exercent les fonctions publiques» (Morfaux, 1980, p. 175) et à ce titre la PH IVP est un Institut ainsi qu'une institution. Les curricula sont des dispositifs institutionnels dont l'analyse qualitative révèle qu'ils postulent un certain type d'étudiant.

2.1 *Une nouvelle venue sur la scène académique*

Avant les accords de Bologne, la formation des enseignants du primaire en Suisse passait par une formation de niveau secondaire, dispensée en cinq années par les écoles normales. Il y avait souvent plusieurs écoles normales dans un même canton. Pour intégrer les écoles normales, les candidats étaient sélectionnés à l'âge de seize ans, à la fin de leur scolarité obligatoire par le biais d'épreuves écrites et orales. Les écoles normales dispensaient aux futurs enseignants du primaire l'équivalent de l'enseignement du secondaire 2 ainsi que la formation professionnelle à leur futur métier. Le futur enseignant du primaire Suisse n'a donc le statut d'«étudiant» que depuis peu. Auparavant, il était considéré comme «élève – apprenti».

La formation des enseignants du primaire suisse est récemment devenue un terrain dit académique.

Die verlangten Kompetenzen [...] werden in der Lehrerbildung an Pädagogische Hochschulen [...] berücksichtigt[t]. Die Hochschullandschaft der Schweiz

ist in Bewegung. Da ist zum einen die Baustelle der neuen Fachhochschulen und unter ihnen der Pädagogischen Hochschulen, zum andern der Umbau des Universitätsstudiums nach den Vorgaben der Bologna-Deklaration. (Schneider, 2005/2008, p. 19)

La tertiarisation de la formation des futurs enseignants du primaire est un effet des accords de Bologne sur l'harmonisation des formations universitaires européennes. Dans la plupart des cantons suisses, la formation secondaire dans les écoles normales a été remplacée par une formation tertiaire *Bachelor* (équivalent à la Licence en France) en trois années d'études, dispensée par des d'instituts universitaires spécialisés. Aujourd'hui, la question se pose même de savoir s'il ne serait pas préférable de rallonger la formation *Bachelor* et de la transformer en formation de cinq années, de niveau *Master*, au sein de ces instituts. Au niveau européen, on constate à l'heure actuelle une tendance généralisée à la tertiarisation toujours plus poussée de la formation des futurs enseignants du primaire⁶³.

Avec la tertiarisation et l'attribution au futur enseignant du primaire du statut d'étudiant universitaire, la formation des enseignants du primaire suisse s'est également ouverte à des programmes d'échanges universitaires européens qui étaient impensables à l'époque des écoles normales. En tant qu'étudiants européens, les futurs enseignants suisses du primaire peuvent désormais participer à des échanges de type *Erasmus*⁶⁴ et sont en tous cas encouragés à la mobilité. Sous l'impulsion des recommandations européennes, quasiment tous les instituts de formation à l'enseignement primaire en Suisse, ont récemment inclus dans leur formation un séjour de mobilité linguistique

63 La France est passée depuis les accords de Bologne d'une formation des enseignants du primaire de niveau Licence à une formation en cinq années d'études de niveau *Master*. Cependant en France, sur ces cinq années, seules deux sont dispensées par des instituts spécialisés, la quasi-totalité des trois premières années d'études correspondant à des études universitaires classiques, c'est-à-dire à un diplôme universitaire en trois années dans une matière choisie, pouvant mener à d'autres débouchés que la profession enseignante.

64 Nous reviendrons en détail sur les programmes d'échanges académiques et en particulier sur le programme *Erasmus* dans notre chapitre «La mobilité académique», partie 3.

obligatoire alors que cela n'existait pas du tout auparavant⁶⁵. Cette tertiarisation de la formation interroge :

Or, force est de constater que ce système de crédits ECTS a été initialement conçu pour les universités, qui dispensent principalement des connaissances (même si cela tend à se relativiser sectoriellement) et qu'il atteint rapidement ses limites, lorsqu'on l'applique à des formations professionnalisantes, axées principalement sur l'exercice d'un métier, comme celles dispensées par les HES et les HEP. (Siegrist, 2006, p. 7)

En effet, nous avons vu qu'en didactique des langues et des cultures notamment, un changement de paradigme⁶⁶ avait eu lieu sous l'impulsion du CECR et que l'on travaille à présent plus volontiers selon une approche dite «actionnelle», axée sur la réalisation de tâches en situation. L'enseignement est axé non plus sur des savoirs, mais sur des compétences. Il y aurait donc bien là un paradoxe qui invite à (re) penser les référentiels de compétences.

2.2 *Les Hautes Écoles Pédagogiques : à chaque canton son organisation*

Selon le principe de territorialité appliqué en Suisse, les interprétations des recommandations émises par les organes internationaux ou nationaux, sont diverses. Si les formations universitaires sont sou-

65 En France voisine, la situation est inversée et la formation ne propose pas de mobilité : si les mobilités étudiantes sont possibles pendant les trois premières années d'études universitaires classiques, elles ne le sont cependant plus lors de la formation professionnelle au métier d'enseignant du primaire. On voit bien qu'en partant de mêmes recommandations européennes et malgré les accords d'harmonisation, les interprétations institutionnelles sont variées. Il y a bien des programmes d'échanges dans les deux pays, mais leur traduction dans les plans d'études varie de l'un à l'autre au sein d'une formation censée mener à la même profession.

66 Nous entendons «paradigme» au sens de : «a compete system whose elements define the very structure and content of the knowledge» (Hall, 1997, p. 78). Dans ce sens, l'enseignement-apprentissage des langues a été entièrement repensé au niveau européen sous l'impulsion du CECR.

prises au système européen des accords de Bologne, la *Pädagogische Hochschule* de Berne, dorénavant PHBern, est libre ensuite de ses choix d'application. Les institutions sont autant de lieux de production et de relais des discours des institutions sur les étudiants et sur leur future profession que de lieux de production et de relais des discours des étudiants sur les institutions et sur leur future profession. Il est dans notre intérêt d'étudier de près les plans d'études proposés par la PHBern puisqu'ils nous renseignent sur une conception institutionnelle de la formation professionnelle des futurs enseignants et sur le statut accordé à chaque matière scolaire dont le français.

Si chaque canton a des politiques linguistiques et éducatives qui lui sont propres, il semble donc censé que chaque canton prépare et forme ses futurs enseignants selon des plans d'études différents. Comme pour la plupart des autres matières universitaires, il n'y a plus de sélection à l'entrée des formations en HEP, les candidats doivent être titulaires d'une maturité ou d'un titre jugé équivalent afin de pouvoir s'inscrire en première année de formation⁶⁷.

La plupart des cantons a opté pour une formation des enseignants dispensée par les HEP⁶⁸. Les contextes de formation ne sont pas les

67 Les candidats à la formation n'ayant pas la maturité fédérale peuvent s'inscrire au cours préparatoire *Vorbereitungskurs* de la PHBern et passer ensuite des examens d'entrée donnant accès de plein droit à la formation s'ils sont réussis. Actuellement, la Suisse alémanique est en manque d'enseignants (*Lehrermangel*) et il est question de retirer ce cours préparatoire et les examens d'accès pour faciliter l'accès à la formation aux personnes n'ayant pas poursuivi d'études secondaires. La formation devrait sous peu devenir accessible sur simple lettre de motivation, sans exigence de niveau.

68 Il existe par ailleurs des écoles privées ou semi-privées qui concurrencent directement les HEP et forment elles aussi les enseignants du niveau primaire, c'est le cas de l'école NMS à Berne. Pour le reste, il y a au maximum une HEP par canton. Certains cantons possèdent leur propre HEP, comme par exemple le canton de Vaud à Lausanne, celui du Tessin à Locarno ou celui de Zürich à Zürich. D'autres cantons ont choisi de se regrouper pour fonder une HEP inter-cantonale commune, comme par exemple les trois cantons germanophones de Bâle ville, Bâle campagne et Soleure qui se partagent la PH *Nord West Schweiz*, littéralement la HEP du nord-ouest de la Suisse. Le canton bilingue de Fribourg propose dans sa HEP de Fribourg, au choix, une formation en

mêmes d'un canton à l'autre, les programmes scolaires ne sont pas les mêmes, les langues étrangères ne sont pas les mêmes, le début de la scolarité obligatoire n'est pas le même partout, les instituts de formation des enseignants ne sont pas les mêmes : tout se règle au niveau cantonal. Chaque HEP représente un contexte unique et interprète les recommandations du CE, de la CDIP, de la CRUS et de la COHEP, pour produire ses propres plans d'études uniques et originaux. On ne pourra dès lors plus parler de «la Suisse», mais parler uniquement du contexte spécifique de notre terrain : celui la PHBern, créée en 2005, et en particulier de l'institut de formation des enseignants du primaire *Institut Vorschulstufe und Primarstufe*, dorénavant IVP ; nous parlerons dès lors de la PH IVP.

2.3 La formation à l'enseignement au niveau primaire dans le canton de Berne

Nous l'avons vu, la PH IVP est une institution relativement nouvelle. Elle se situe dans la ville de Berne qui est, rappelons-le, germanophone. La PHBern s'auto-déclare⁶⁹ d'ailleurs comme étant ex-

allemand, une formation en français ou une formation dite bilingue. Le canton bilingue du Valais a choisi deux villes différentes pour y implanter les deux sites de sa HEP : un site germanophone côté alémanique à Brigue et un site francophone côté romand à Saint-Maurice. Le canton de Berne est partagé d'un côté entre sa HEP germanophone de Berne, la PHBern, et la HEP francophone commune aux trois cantons francophones de Berne, Jura et Neuchâtel, la HEP BEJUNE se situe sur trois sites différents. Certaines HEP dispensent les formations des enseignants aux niveaux primaire, secondaire 1 et secondaire 2, comme la PHBern par exemple, d'autres ne dispensent que les formations des enseignants du primaire et du secondaire 1, laissant aux universités le soin de la formation des enseignants du secondaire 2. D'autres HEP encore ne traitent que de la formation des enseignants du primaire, comme c'est le cas de la HEP de Fribourg. Le canton de Genève, quant à lui, n'a pas opté pour une formation des enseignants du primaire par le biais d'une HEP mais forme ses enseignants au niveau post-*Bachelor*, comme en France, par le biais du département des Sciences de l'éducation de l'Université.

69 <<http://www.phbern.ch/die-phbern/portraet/kurzbeschreibung.html>>.

clusivement germanophone: *die deutschsprachige Pädagogische Hochschule PHBern*⁷⁰. La PH IVP propose une formation dite *Ausbildung*⁷¹, au métier d'enseignant de l'école primaire par le biais d'un diplôme de *Bachelor* de 180 ECTS, obtenu après trois années d'études au minimum.

La PH IVP forme uniquement des enseignants généralistes⁷², c'est-à-dire habilités à enseigner au terme de leur formation, toutes les matières de base de l'école primaire et du jardin d'enfants. Les étudiants le savent au moment de leur inscription: il ne leur sera pas possible d'être dispensés de certaines matières de base, toutes sont obligatoires. Il n'y a pas de formation «sans français».

Par ailleurs, contrairement à ce qui est pratiqué au secondaire 2 ou pour les examens de Maturité, il n'est pas possible à la PH IVP de compenser les matières entre elles⁷³. Les étudiants de la PH IVP sont repartis en trois «profils» selon les spécialisations

70 Littéralement: la Haute École Pédagogique germanophone du Canton de Bern. Ceci lui permet de se différencier de la HEP BEJUNE qui est francophone.

71 Nous reviendrons sur le concept germanophone de *Bildung* dans notre chapitre «Mobilités académiques», partie 3.

72 «généralistes» par opposition aux enseignants «spécialistes» qui ne seraient habilités à enseigner que certaines matières, comme les enseignants suisses du secondaire 1 par exemple.

73 Cela signifie qu'une mauvaise note dans une matière ne peut pas être rattrapée par une bonne note dans une autre matière. Les étudiants doivent réussir leurs examens dans toutes les matières imposées pour obtenir leur diplôme. En cas d'échec, un examen de rattrapage leur est proposé mais une seule fois, c'est-à-dire qu'un échec les exclut automatiquement de la formation pour une durée de plusieurs années, avec impossibilité de s'inscrire dans un autre institut de formation à l'enseignement primaire en Suisse. Un double échec dans une matière est quasiment réhibitore. Comme à l'école primaire bernoise, la PH IVP utilise un barème de notes allant de 1/6 (le minimum) à 6/6 (le maximum), sachant que la moyenne ne se situe pas à 3/6. Pour réussir un examen il faut obtenir la note 4/6 au minimum, sachant qu'il existe aussi des demi-points pour les notes positives (4.5/6 et 5.5/6). À la PH IVP, il n'est en outre, pas possible de repasser un examen dont la note est positive dans l'idée d'améliorer sa note.

qu'ils choisissent⁷⁴. Il est cependant important de préciser que tous les étudiants, quel que soit leur profil de spécialisation, reçoivent le même diplôme de *Bachelor* à la fin de leurs trois années d'études. Ils sont tous en théorie habilités à enseigner à tous les niveaux, du jardin d'enfants à la 6^e classe, les spécialisations permettant simplement de mettre l'accent (ou non) sur un certain niveau scolaire au moment de la formation.

2.4 La formation en français à la PH IVP jusqu'en 2011

Le français est l'une des matières obligatoires de la formation à la PH IVP. L'étude du statut accordé au français dans les plans d'études de la PH IVP est de première importance pour notre travail. Nous postulons en effet que le statut de la langue, tel que transmis aux étudiants par le biais des politiques de l'institution, peut avoir un impact collectif sur les représentations de cette langue et sur les représentations des pratiques liées à l'utilisation de cette langue, notamment dans l'enseignement. Ainsi, la manière dont l'institution pense le français peut influencer le parcours de langue(s) de nos informateurs. Il est nécessaire de replacer les parcours de nos informateurs dans le contexte de leur formation en français et de se pencher sur les plans d'études du français à la PH IVP.

La première langue étrangère choisie par les cantons *Passepartout* est le français. Son enseignement commençant en 3^e classe, cela signifie que les enseignants du primaire bernois doivent être formés à enseigner par la suite les quatre premières années de l'enseignement

74 Les trois profils sont 1) les étudiants dits VUS pour *Vorschulstufe und Primarstufe* se spécialisent dans les petites classes du jardin d'enfants et des deux premières années de l'école primaire, c'est-à-dire des niveaux où les langues étrangères ne sont pas encore enseignées; 2) les étudiants dits MS pour *Mittelstufe* se spécialisent sur les grandes classes de l'école primaire; 3) les étudiants dits V-6 pour *Vorschulstufe bis 6. Klasse* n'ont pas de spécialité.

du français. En théorie⁷⁵, les étudiants sont détenteurs d'un niveau de français B2 selon les critères du CECR à leur arrivée en formation puisqu'ils ont obtenu la maturité fédérale ou un examen jugé équivalent par la PH IVP. En théorie toujours, ils sortent de la formation avec un niveau C1*⁷⁶. Suivant le profil de spécialité des étudiants, le français représente 5 ou 8 ECTS pour la partie cours, plus 3 ECTS pour le stage pratique, soit 8 ou 11 ECTS sur les 180 ECTS total de la formation *Bachelor*. Ces ECTS sont attribués pour les enseignements suivis au sein de l'institut que nous allons détailler ci-après. La formation en français est complétée par un séjour linguistique, obligatoire pour tous, ainsi que par un travail de stage pratique d'enseignement du français.

- 75 Aucune évaluation du niveau de français n'est faite à l'arrivée des étudiants en formation. Cela remettrait en question la valeur de la maturité fédérale qui donne accès aux formations tertiaires. Cela donnerait par ailleurs au français un statut d'exception non souhaité puisque les compétences des étudiants dans les autres matières ne sont pas évaluées non plus à leur entrée en formation. Le français est néanmoins une matière où les résultats à l'examen de maturité sont largement insuffisants; les matières pouvant se compenser entre elles, même des candidats très faibles en français peuvent obtenir la maturité par jeu de compensation.
- 76 L'enseignement des langues selon *Passepartout* présuppose un niveau C1* dans la langue cible. Le C1* est un niveau de langue C1 selon les niveaux du CECR, mais uniquement pour les compétences dites «professionnelles» (*Berufsspezifische Sprachkurs*). Il s'agit de maîtriser à niveau C1 toute une liste de compétences, principalement en expression orale, liées à la profession enseignante, comme par exemple: donner des consignes, expliquer une activité, répondre à une question d'élève, etc. Ce concept répond à un besoin des HEP suisses d'évaluer le français sur objectifs spécifiques, un FOS en langue professionnelle de l'enseignement, de leurs étudiants. Il se base sur le travail d'une douzaine de scénarios didactiques. Le concept du C1* est une invention des HEP suisses alémaniques qui n'a pas reçu l'aval du Conseil de l'Europe. Il n'existe aucun test officiel de langue à l'heure actuelle qui le certifie. Les enseignants de langue des HEP suisses se basent pour l'évaluer sur les travaux du Dr. M. Egli Ceunat, mandatée par *Passepartout* pour mettre au point ce concept. Voir le site de *Passepartout* pour plus d'informations sur le concept C1* et sur les scénarios didactiques: <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de/weiterbildung/berufsspezifische-sprachkurse.html>>.

2.4.1 Le module de français 1 :

Devenir un(e) prof de français compétent(e)

Le module de français 1 est accrédité de 5 ECTS. Il est commun à tous les étudiants de la PH IVP quel que soit leur profil. Ce module a lieu sur les deux semestres de la première année de formation. Il est composé de trois cours en tout. Il fait l'objet de deux notes, anciennement trois, dont la moyenne doit être supérieure ou égale à la note 4/6 pour que le module soit validé⁷⁷.

Le premier cours du module propose un travail sur les quatre compétences linguistiques (expression écrite, expression orale, compréhension écrite et compréhension orale) des étudiants, mais l'accent est principalement mis sur les connaissances de la grammaire et l'expression orale. Ce cours est dispensé par le biais d'un séminaire⁷⁸ de deux heures par semaine et d'une heure de répétition Übung⁷⁹ par semaine pendant un semestre. En 2010/2011, à la veille de l'introduction du manuel *MF* dans les écoles, le cours Übung a été transformé en un cours de présentation des objectifs de *Passepartout* et des approches didactiques du nouveau manuel.

Ce cours est complété pour un deuxième cours, le cours magistral⁸⁰. Ces deux cours ont lieu pendant le même semestre de la première année d'études. Ils font l'objet d'une évaluation commune en fin de semestre : un examen oral noté⁸¹.

77 L'extrait du plan d'études décrivant ce module se trouve enannexe 1.

78 Il faut compter environ 25 étudiants par séminaire.

79 Littéralement Übung signifie «exercice». L'heure de répétition est donnée par un tuteur. Les tuteurs de français sont des étudiants de la PH IVP bilingues (ou bien ayant les compétences en langue excellentes) auxquels les enseignants de français de la PH IVP proposent du travail. En plus de donner les heures de répétition, les tuteurs peuvent être employés pour diverses tâches : remplacer à l'occasion les enseignants, corriger des copies, préparer du matériel, donner des cours de soutien (dits *crash-kurse*) aux étudiants les plus faibles, etc.

80 Le cours magistral est dispensé en amphithéâtre pendant une heure par semaine durant un semestre. Les principales règles de grammaire de la langue française sont exposées et illustrées par des exemples.

81 La première partie de l'examen oral porte sur des contenus du cours : explication et illustration de règles de grammaire, comme un enseignant pourrait

Les étudiants sont également soumis, au terme du semestre, au test de langue informatisé *Bulats* (*Business Language Testing Service*) que la PH IVP achète à une entreprise privée⁸². À l'origine, un barème de note avait été établi par la PH IVP pour attribuer une note aux étudiants en fonction de leur résultat à ce test. Il s'agissait de la deuxième note en français. Ces notes (examen oral et *Bulats*) pouvaient se compenser entre elles. Pour obtenir la note 4/6 au test *Bulats*, les étudiants devaient obtenir au minimum un niveau de langue B2 (niveau qui devait en théorie être déjà acquis lors de leur entrée en formation)⁸³. Au printemps 2011, il a été décidé par la direction de

avoir à le faire en classe de langue, la seconde vise à évaluer l'expression orale des étudiants par le biais d'une petite discussion portant sur un livre choisi par l'étudiant. Il s'agit pour les enseignants de noter à la fois les compétences en expression orale du candidat et ses aptitudes à expliciter des points de grammaire. Cet examen correspond à la première note que les étudiants reçoivent en français. L'extrait du plan d'études décrivant ces deux cours se trouve en annexe 2.

82 <www.bulats.ch>.

83 Environ deux tiers des étudiants de la PH IVP n'atteignaient pas ce niveau après une année de formation. Même après une année de formation, la grande majorité des étudiants n'a toujours pas atteint le niveau qu'elle est censée avoir avant la formation. Les étudiants échouaient par certaines au test *Bulats*. Les plaintes et autres pétitions d'étudiants estimant que l'on ne pouvait faire échouer chaque année deux tiers d'entre eux sans remettre en question le bien-fondé de ce choix de test pour la formation se sont multipliées. Les enseignants de français responsables d'attribuer la note de l'examen oral, soit la note potentiellement compensatrice de celle obtenue au test informatique, se retrouvaient soumis à des pressions importantes de la part des étudiants: fréquentes crises de nerfs d'étudiants désespérés d'être exclus de la formation, remises en question agressives et recours à l'encontre des notes d'examen oral, etc. En 2010/2011, les étudiants de la PH IVP effectuant leur séjour de mobilité obligatoire à l'Université de Neuchâtel dans le cadre des cours d'été étaient dispensés du test *Bulats*. Les étudiants devaient alors présenter un certificat de cours de niveau B2 de l'Université de Neuchâtel. Nous verrons dans nos analyses que le phénomène décrit ci-dessus ne peut être sous-estimé. Le test *Bulats* est mentionné à plusieurs reprises par tous les étudiants que nous avons interrogés et la crise interne qu'il a provoquée, ainsi que la phase de transition (un test noté dans un premier temps, puis non noté par la suite), ont joué un rôle majeur dans la manière dont ils ont perçu leur formation en

la PH IVP de garder le test informatique à titre indicatif au terme du premier semestre de formation en français, mais que celui-ci ne ferait plus l'objet d'une notation. Les étudiants reçoivent toujours un certificat officiel attestant de leur niveau, mais les résultats sont sans incidence sur leur formation.

Le troisième et dernier cours du module de français 1 est un cours de didactique du français. Il est dispensé par le biais d'un séminaire de deux heures par semaine durant un semestre. Ce cours pose les principes de bases de la didactique du français langue étrangère, telle que présentée dans le manuel scolaire de français utilisé dans les écoles primaires bernoises. Selon les enseignants, ce cours était sanctionné par un examen écrit portant sur les connaissances du manuel ou par exposé en groupes de deux personnes, portant sur des thèmes choisis par les étudiants. Dans tous les cas, le cours de didactique donne aux étudiants de la PH IVP leur deuxième note de français. La moyenne de ces deux notes (examen oral et didactique) correspond à la note finale des étudiants pour le module de français 1⁸⁴.

2.4.2 *Le module de français 2: Compétences approfondies*

Ce module est obligatoire uniquement pour les étudiants qui se spécialisent dans les grandes sections de l'école primaire, où le français est enseigné, ou ceux qui n'ont pas choisi de spécialité⁸⁵. Il a lieu en 3^e et dernière année de formation⁸⁶.

français à la PH IVP, ainsi que leur relation à la langue française à l'époque de leur formation. Le test *Bulats* a fait couler beaucoup d'encre à la PH IVP pendant les deux années où il a fait l'objet d'une notation.

84 Puisqu'il s'agit d'une moyenne, il est possible d'obtenir une note négative à l'une des deux parties du module et de la compenser, sans avoir à repasser d'examen, avec l'autre partie du module. L'extrait du plan d'études décrivant ce cours se trouve en annexe 3.

85 Ce module est cependant ouvert en théorie aux étudiants du profil VUS qui désirent le suivre en tant que module optionne. Dans les faits, cela n'est pas arrivé une seule fois au cours des années qui nous concernent pour nos travaux de recherche.

86 L'extrait du plan d'études décrivant ce cours se trouve en annexe 4.

Le module est composé d'un séminaire de deux heures par semaine et d'un cours dit «d'exercice» d'une heure par semaine, durant un semestre. Les contenus sont orientés vers des problématiques en lien avec l'enseignement ou en lien avec le monde francophone et sont abordés par le biais de documents authentiques (enregistrements sonores, textes, articles, vidéos, médias, etc.) qu'il s'agit de didactiser. Le module est accrédité de 3 ECTS. Il y a deux conditions à l'inscription à ce module: les étudiants doivent avoir complètement terminé le module de français 1, éventuelles répétitions d'examens comprises, et avoir déjà effectué leur séjour de mobilité obligatoire.

Dans le cadre du séminaire, les étudiants présentent par deux une séquence didactique de français de leur cru, sur un thème de leur choix, mais destinée à l'école primaire bernoise. Ils font participer leurs collègues à une ou deux activités de leur séquence pour illustrer de manière exemplaire, leurs propos et leurs idées. Ils sont notés pour moitié sur leur maîtrise et leur utilisation de la langue française en situation d'enseignement (partie linguistique notée de manière individuelle) et pour moitié sur la cohérence, la pertinence, la préparation et la mise en place de leur séquence didactique (partie didactique dont la note est commune aux deux membres du groupe).

2.4.3 Le stage pratique d'enseignement du français

Au cours de leur formation, les étudiants effectuent six stages pratiques en tout, un par semestre universitaire. Comme toutes les autres matières obligatoires, le français est couplé avec une autre matière, les mathématiques la plupart du temps, pour faire l'objet d'un stage pratique de spécialité pour les étudiants des profils MS et V6 (les étudiants VUS n'effectuent pas de stage pratique ayant pour spécialité le français). Les étudiants sont placés par deux dans une classe pendant trois semaines au cours desquelles ils doivent impérativement enseigner, entre autres, le français. Le français représentant trois heures d'enseignement par semaine, il s'agit de se partager un minimum de neuf heures d'enseignement.

Il s'agit dans ce stage de mettre en pratique les enseignements didactiques reçus et de s'essayer, souvent pour la première fois, à l'enseignement du français avec le manuel cantonal. Le stage est accrédité de 3 ECTS pour les deux matières, la note finale attribuée au stage étant la moyenne entre la note de français et la note de mathématiques par exemple. La note de français est elle-même faite de deux composantes : la note attribuée par l'enseignant-formateur qui accueille le stagiaire dans sa classe, basée sur une liste de critères prédéfinis par la PH IVP, et la note attribuée par un enseignant de français de la PH IVP pour un travail dit de *Portfolio*, c'est-à-dire de documentation et de réflexion sur son enseignement du français ; travail basé sur des critères et des consignes préétablis par la PH IVP. Il arrive cependant que les enseignants de français effectuent des visites de stage. Ces visites sont suivies d'un entretien informel, les étudiants pouvant exprimer sentiments et doutes. Le but est de proposer des pistes et de guider au mieux les étudiants dans la construction de leurs pratiques professionnelles. L'observation et l'entretien n'entrent en aucun cas dans une forme d'évaluation du travail de l'étudiant. L'évaluation du stage incombe au seul maître de stage⁸⁷.

2.5 *La mobilité étudiante dans la formation des enseignants du primaire suisses*

Depuis que la formation des enseignants du primaire est devenue universitaire en Suisse, la plupart des HEP suisses ont intégré un séjour linguistique obligatoire dans leur formation. À l'époque des écoles normales, la formation en français comprenait des cours dits de langue et d'autres dits de didactique mais aucun séjour linguistique n'était prévu, ni encore moins obligatoire, dans la formation des enseignants du primaire bernois. Le fait de devoir effectuer une mobilité pour devenir enseignant du primaire est donc une nouveauté et chaque institution de formation aux métiers de l'enseigne-

87 L'extrait du plan d'études décrivant ce stage se trouve en annexe 5.

ment élabore sa propre stratégie compte tenu de ses politiques linguistiques et éducatives, de ses interprétations institutionnelles des recommandations fédérales, de ses moyens financiers et du statut accordé aux langues.

Im Sprachenkonzept wird sehr deutlich eine Anpassung der Grundausbildung und der Weiterbildung der Lehrkräfte verlangt. Ein Aufenthalt im fremden Sprachgebiet als Bestandteil der Ausbildung sowie der Lehrerinnen- und Lehreraustausch als Form der Weiterbildung werden als wichtige Möglichkeiten zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen hervorgehoben. (Schneider, 2005/2008, p. 18)

Bien que traditionnellement «dominée» par la langue, la «culture» prend en effet de plus en plus de place dans les enseignements en langue étrangère (Galisson & Puren, 1999, p. 97). Ainsi, la mobilité se range utilement aussi bien du côté de la langue que du travail au niveau culturel. Elle fait pour ainsi dire le pont entre ces deux aspects de l'enseignement-apprentissage.

Dans certaines HEP, la mobilité obligatoire est combinée avec un stage pratique d'enseignement ou un stage pratique d'observation dans une école francophone. C'est le cas à la HEP francophone Bejune par exemple qui envoie une fois tous ses futurs enseignants du primaire en stage pratique dans des écoles alémaniques. La mobilité fait alors partie intégrante de la formation professionnelle, elle constitue une étape programmée de la formation, occupe une place à part entière au sein des plans d'études, à laquelle sont attribués crédits ECTS et évaluations. Dans ce cas, la mobilité peut même faire l'objet d'échanges avec les étudiants des HEP germanophones de la région cible qui viennent à leur tour effectuer leur séjour linguistique en Suisse romande. D'autres HEP au contraire délèguent l'organisation et la responsabilité du séjour de mobilité à des entreprises privées, et donc payantes, spécialisées dans les séjours linguistiques : c'est le cas de la HEP de Schaffhausen qui travaille par exemple avec l'entreprise *Arc en Provence*⁸⁸. Nous allons voir que la PH IVP, qui est l'une

88 La HEP paie une partie des frais, le reste étant à la charge de l'étudiant. *Arc en Provence* établit un programme de cours de langue sur objectifs spécifiques,

de plus grandes institutions de formation des enseignants du primaire de toute la Suisse de par le nombre d'étudiants inscrits et diplômés chaque année, n'a opté ni pour le premier modèle ni pour le second.

2.5.1 Le séjour de mobilité obligatoire avant 2011 à la PH IVP

Sous l'impulsion du CE, de la CDIP et de la COHEP, la PH IVP exige une mobilité dans une autre région linguistique de la Suisse, le cas échéant dans la région de la langue cible. Le plan d'études 2006 de la PH IVP stipule qu'un séjour de mobilité (*Sprachaufenthalt*, littéralement un «séjour linguistique») de quatre semaines en bloc et au minimum est obligatoire pour tous les étudiants et que chacun est responsable de l'organiser lui-même⁸⁹. Il n'y a pas d'indication précise non plus quant au moment de la formation où ce séjour doit être effectué⁹⁰.

l'enseignement du FLE au niveau primaire, loge les étudiants dans des familles de la région d'Aix-en-Provence et propose de passer le diplôme de DALF C1 en fin de séjour. Cette solution n'est cependant possible que dans les HEP ayant de tous petits effectifs et ayant des moyens financiers à disposition pour la mobilité. Voir le lien : <<http://www.arcenprovence.com/>>.

- 89 L'extrait du plan d'études décrivant le séjour de mobilité se trouve en annexe 6.
- 90 Toutefois, sachant que les quatre semaines doivent se suivre, il n'y a cependant pas d'autre possibilité dans le calendrier annuel des étudiants que d'effectuer ce séjour au mois de juillet, seul et unique moment de vacances pour les étudiants. Pendant le reste de leurs trois années de formation, ils sont soit en cours, soit en stage dans les écoles. Le mois de juillet est l'unique temps de pause et l'unique chance de pouvoir répondre à la demande institutionnelle des quatre semaines de séjour en bloc. Les séjours ont tous quasiment lieu pendant l'un des trois mois de juillet de leurs trois années de formation. Par ailleurs, le séjour de mobilité étant un prérequis à l'inscription au module de français 2, qui a lieu en 3^e année de formation, les étudiants des profils MS et V6 pour qui ce module est obligatoire l'effectuent le plus souvent dans l'été précédant leur 3^e année de formation. Les étudiants partant tous en même temps et étant libres de l'organisation de leur séjour, beaucoup s'organisent ensemble et partent en groupe pour une destination estivale commune (la Côte d'Azur est très prisée) constituant ainsi un marché important de Suisses alémaniques pour le «tourisme linguistique» et les écoles de langues.

Si l'on se penche sur le document *Merkblatt*⁹¹ servant à expliquer en détails et aiguiller les étudiants dans l'organisation de leur séjour, on voit que les objectifs institutionnels liés au séjour sont multiples. Ils touchent aux niveaux linguistiques, personnels, (inter)culturels et professionnels: amélioration des compétences langagières, bonne formation en français, plaisir à apprendre la langue française, bonnes connaissances de la culture francophone, expériences interculturelles à raconter aux élèves.

Le document *Merkblatt* explique également aux étudiants de quelle manière leur séjour sera reconnu et validé par la PH IVP: il s'agit pour eux de produire la preuve de leur logement en famille d'accueil, la preuve de leur occupation sur place (travail ou cours de langue dans une école de langues) et de fournir un rapport de séjour rédigé en français. Les consignes pour l'écriture du rapport sont les suivantes⁹²: deux à trois pages de texte écrites en français au niveau de langue B2/C1; description du lieu du séjour: géographie, histoire, hommes, culture, etc.; description de son occupation; description de son logement / sa famille d'accueil; conclusion sur les progrès en langue et l'approfondissement des connaissances culturelles. Il n'est nulle part fait mention de ce rapport écrit dans les plans d'études ou les descriptifs de cours⁹³.

91 Il s'agit d'un aide-mémoire. La version du document qui était utilisée jusqu'en 2011 et celle avec laquelle nos informateurs ont eu à se préparer. L'intégralité de ce document se trouve en annexe 7. Les buts et les consignes sont écrits en allemand dans la version originale. Nous avons ici fait une traduction personnelle. Il provient du site *Campus* de la PH IVP: <<http://campus.phbern.ch/vorschul-primarstufe/rund-ums-studium/sprachaufenthalt-test/>>.

92 Les consignes originales sont écrites en allemand, elles se trouvent en annexe 7. Nous avons ici fait une traduction personnelle.

93 Il n'est nulle part fait mention de l'utilisation future de ce rapport, de son évaluation ni même du lecteur potentiel de ce rapport autres que les secrétaires responsables de sa collecte. Les enseignants de français de la PH IVP n'interviennent à aucun moment dans le traitement de ces rapports, ils n'en reçoivent pas d'exemplaire. Nous n'avons personnellement même pas eu connaissance de l'existence de ces rapports pendant près d'une année alors que nous étions enseignante de français en poste dans cette institution. Nous en avons appris l'existence par hasard.

En outre, les étudiants de la PH IVP bilingues ainsi que ceux ayant déjà effectué une mobilité répondant aux critères de la PH IVP avant le début de leur formation, ont la possibilité de se faire dispenser du séjour de mobilité sur demande écrite et preuves à l'appui⁹⁴ auprès du directeur de l'Institut. Le document *Merkblatt* prévoit aussi la possibilité de dispenser de séjour de mobilité les étudiants qui participeraient à un semestre d'échange académique avec un institut de formation des enseignants du primaire francophone de Suisse romande ou de l'étranger.

Il est possible pour les étudiants de la PH IVP d'effectuer un semestre d'échange académique transnational avec une HEP de Suisse romande ou d'aller effectuer leur séjour de quatre semaines en Suisse romande. Dans ce cas, les étudiants restent dans leur propre pays et ne se rendent pas à proprement parler «à l'étranger». Si pour certains les mobilités d'échange d'étudiants au niveau intra-national sont «endogènes» alors que les mobilités d'échange d'étudiants avec d'autres pays sont «exogènes» (Favre, 2006), d'autres parlent de mobilité «externe» et de mobilité «interne» :

Dès 1997, différentes mesures vont être prises par les milieux institutionnels suisses afin de répondre à l'objectif politique de promotion des échanges éducatifs et des langues à travers une mobilité intercantonale (ou mobilité interne) où se joue le maintien de la cohésion nationale et de la paix entre les différentes communautés linguistiques. La mobilité estudiantine se comprend donc en Suisse à deux niveaux : la mobilité interne et la mobilité externe. (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005/2008, p. 249)

Nous utiliserons pour notre part le terme d'E. Murphy-Lejeune déjà mentionné et parlerons donc de mobilité intra-nationale.

2.5.2 L'option «stage romand»

Une autre possibilité que prévoit le règlement pour valider la contrainte institutionnelle de mobilité, est la participation au «stage romand».

94 Il s'agit pour les bilingues de prouver à l'institution leur bilinguisme.

La PH IVP offre tous les ans aux étudiants de dernière année de formation la possibilité d'effectuer un de leurs stages pratiques dans une école maternelle ou primaire francophone. Il s'agit donc d'aller enseigner toutes les matières en français (langue étrangère pour les étudiants) à un public d'élèves francophones. Cette alternative volontaire au stage classique prévu dans le plan d'études s'appelle le stage romand (du nom de l'endroit où se trouvent la plupart des écoles francophones partenaires, c'est-à-dire en Suisse romande). (Robin, 2014b)

En accord avec le principe de *Bildung*, avec la tradition du *Welschjahr*, mais également en accord avec les recommandations officielles des organes fédéraux, un stage pratique effectué dans une autre région linguistique de la Suisse est obligatoire dans la plupart des HEP suisses⁹⁵. Les HEP qui pratiquent ce genre d'échanges obtiennent des résultats de formation et des résultats linguistiques satisfaisants, il est même question à la HEP Bejune de prolonger la durée de ces stages (Faivre, 2006; Peter, 2006). Il est toutefois intéressant de noter que le «stage romand» n'est qu'une option de formation à la PHBern. Chaque année, sur le nombre total d'étudiants potentiels de deux cents en moyenne, cinq à huit étudiants choisissent cette option.

2.5.3 Le semestre d'échange académique

Le document *Merkblatt* établit aussi la possibilité de valider le séjour de mobilité par la participation à un semestre académique effectué au sein d'une institution de formation des enseignants du primaire francophone⁹⁶. La PH IVP ne dispose pas de service de gestion des

- 95 Seules les HEP de *Zentralschweiz* et PHBern ne proposent un stage pratique d'enseignement dans une autre région linguistique qu'en guise d'option de formation. Dans les autres HEP, cette contrainte de formation est intégrée aux plans d'études, comme par exemple à la HEP Bejune (Gagnebin, 2006, p. 14).
- 96 Les étudiants qui choisissent cette option sont alors dispensés de l'écriture d'un rapport de séjour pour la PH IVP, ils doivent en revanche rédiger un rapport en allemand pour la coordinatrice des Relations Internationales répondant à d'autres critères et à d'autres objectifs que le rapport de séjour exigé par la PH IVP.

mobilités, mais la PHBern, tous instituts confondus, dispose d'un bureau des Relations Internationales pour mettre en place ce genre de mobilité institutionnelle. Les étudiants de la PH IVP qui participent à un échange académique sont pris en charge par ce bureau. Il existe plusieurs conventions d'échange suivant que la destination soit intra-nationale (échange avec une HEP de Suisse romande par exemple) ou internationale (France, Belgique wallonne, etc.).

La PHBern a créé des partenariats de type *Erasmus* avec des pays européens ou suivant d'autres conventions pour les échanges intra-nationaux avec d'autres HEP ou internationaux⁹⁷. La PHBern est un établissement de l'enseignement supérieur qui accueille très peu d'étudiants en mobilité (dits *ingoing*)⁹⁸; elle est plutôt exportatrice d'étudiants en mobilité (dits *outgoing*). Parmi les types de mobilités effectués par des étudiants de la PH IVP à l'époque de notre

97 En réaction à la votation populaire suisse du 9 février 2014, la Suisse est officiellement exclue du programme *Erasmus*, mais les échanges avec les partenaires européens continuent à avoir lieu. La Confédération Helvétique les prend en charge par le biais du programme de transition *Swiss European Mobility Programme*. Notre recueil de récits ayant eu lieu en 2010-2011, notre contexte correspond à une période où la PHBern faisait partie du programme *Erasmus*.

98 Les conventions qu'elle a signées le permettraient pourtant à l'époque, mais le fait est que le cas est marginal. Il existe plusieurs explications plausibles à ce fait, mais aucune étude n'a été faite à ce sujet, il n'y a pas de version officielle. Une explication possible est que les étudiants en provenance d'un autre pays (sur le mode *Erasmus* par exemple) ne choisissent pas la Suisse allemande pour venir améliorer leurs compétences en langue allemande, où l'on parle, non pas l'allemand mais des dialectes suisses-allemands, mais lui préfèrent l'Allemagne ou l'Autriche. Par ailleurs, peu de pays exigent une mobilité linguistique de leurs futurs enseignants du primaire, il y a par conséquent très peu d'intéressés potentiels. De plus, il existe encore moins de pays où la langue allemande est enseignée au niveau primaire et donc, où les futurs enseignants du primaire ont les compétences de suivre une partie de leur formation dans cette langue : les éventuels intéressés doivent être capables de suivre l'intégralité de leur semestre d'échange en langue allemande (puisque c'est la langue de la PHBern). Quelles que soient les raisons, tous instituts confondus, il y a eu extrêmement peu d'étudiants «*ingoing*» depuis la création de la PHBern en 2005 alors qu'il y a plus de 50 étudiants «*outgoing*» chaque année.

recueil de récits, le semestre *Erasmus*⁹⁹ en France est de loin l'option la plus fréquemment choisie. D'autres choisissent encore la Belgique francophone ou les échanges intra-nationaux avec les HEP de Suisse romande¹⁰⁰. Les étudiants de retour de semestre d'échange obtiennent des équivalences pour les cours qu'ils ont suivis sur place; par exemple une dispense du module de français 2.

Le document *Merkblatt* établit une liste des pays et régions¹⁰¹ où le séjour peut avoir lieu et précise la forme de logement exigée et d'occupation que reconnaît la PH IVP: travail ou cours de langues. Dans les faits, nous avons à faire à des mobilités à «géométrie variable»¹⁰² puisque les étudiants peuvent aussi bien travailler dans une crèche de Neuchâtel que suivre des cours de français à Québec, participer à un chantier humanitaire en Afrique francophone, partir pour un semestre *Erasmus* à Toulouse, travailler à la ferme dans un petit village de Suisse romande, participer au «stage romand», se faire dispenser de séjour, etc. Les consignes, travail ou cours de langue, ainsi que la non-intervention de la PH IVP dans la mise en place des mobilités, laissent la place à de nombreuses interprétations personnelles de cette mobilité et ne garantissent aucunement le lien avec le futur métier d'enseignant: «Le lien avec la future pratique professionnelle est souhaitable mais n'est pas exigé» (Robin, 2013b, p. 94).

99 Nous reviendrons en détail sur les programmes d'échanges académiques et en particulier sur le programme *Erasmus* dans notre chapitre «La mobilité académique», partie 3.

100 Rares sont les étudiants qui ne partent pas dans un endroit francophone et qui choisissent d'autres destinations (l'Italie, l'Espagne, le Danemark, la Colombie, l'Afrique du Sud, etc.).

101 Il est intéressant de noter que certains pays d'Afrique ayant entre autres, le français comme langue officielle, y sont répertoriés, comme par exemple le Mali ou le Sénégal, mais que d'autres, comme par exemple le Burkina Faso ou le Cameroun, ne le sont pas. En revanche, certains pays du Maghreb, bien que n'ayant pas le français comme langue officielle, y figurent. Par ailleurs, les Départements et Territoires d'Outre-Mer (DOM et TOM) français sont listés, de manière autonome par rapport à la France. Enfin, certaines villes de Suisse romande dites «bilingues» ne sont explicitement pas acceptées.

102 (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 59). Nous reviendrons sur ce terme dans notre cadre méthodologique.

Il n'y a aucun investissement alloué (préparation, finances, etc.) de la part de la PH IVP à la mobilité, aucun réinvestissement par la suite de ce séjour au niveau institutionnel. Pour résumer cette présentation, disons que la mobilité doit avoir lieu sur le temps personnel des étudiants et non sur le temps de formation. La mobilité n'est pas intégrée dans la formation ni dans les enseignements, elle ne donne aucune reconnaissance en termes de ECTS et son lien avec la future profession n'est pas assuré. Les destinations sont restreintes. Il n'y a ni moyen financier alloué à la mobilité ni exigence de diplôme de langue.

Nous avons été surpris de voir qu'il existait des différences très nettes entre certains stages. Des stagiaires ont été cantonnés dans des tâches répétitives et à faible contenu, d'autres se sont confrontés avec des tâches variées, multiples, les obligeant à multiplier les natures et les contenus de tâches, des plus basiques aux plus complexes. (Escourrou, 2013, p171)

La forme que prend la mobilité est variable d'un étudiant à l'autre et nous verrons que l'impact de cette mobilité est lui aussi variable.

2.6 La transition Passepartout à la PH IVP

L'adoption par le canton de Berne du plan d'études *Passepartout* a entraîné des changements dans les plans d'études de la PH IVP. De nouveaux concepts didactiques¹⁰³ doivent être présentés aux étudiants: didactique intégrée, approche dite «actionnelle», travail sur des documents authentiques, ELBE¹⁰⁴, didactique du plurilinguisme, etc. afin de travailler avec les nouveaux instruments en vigueur: CECR, PEL et surtout *MF*.

103 Nous précisons que les concepts listés ci-après ne sont pas nouveaux en didactique des langues et des cultures mais sont nouveaux dans les plans d'études de la PH IVP.

104 Voir notre présentation du terrain au niveau macro-social, partie 2, pour plus d'explications sur les approche d'éveil aux langues ELBE.

Die neuen Zielsetzungen und die methodischen Ansätze, die für das Erreichen dieser Ziele nötig sind – vor allem integrierte Sprachendidaktik, zweisprachiger Sachunterricht, Verwendung des Sprachenportfolios, Austauschpädagogik, Lernen mit neuen Medien – erfordern andere Kompetenzen als der bisherige „reine“ Fremdsprachenunterricht. (Schneider, 2005/2008, p. 18)

Didactiquement, il s'agit non plus de former les étudiants de la PH IVP à l'approche soi-disant communicative dont se réclamait le manuel *Bonne Chance*, mais de les former à l'approche dite «actionnelle» sur laquelle se base *MF*¹⁰⁵. Ce manuel met en pratique la :

[...] politique de l'enseignement des langues axée sur des compétences plutôt que sur des savoirs. [...] Dans ce nouveau modèle, la compétence se mesure à travers des tâches à accomplir: elle est donc strictement liée à l'action et devient un attribut qui doit être apprécié et mesuré uniquement en situation. (citée par Gohard-Radenkovic, 2006a, p. 83 et p. 84).

Cela constitue un changement de paradigme considérable, d'autant plus que les étudiants n'ont jamais eux-mêmes fait l'expérience de l'approche dite «actionnelle» dans leur scolarité et doivent en découvrir le fonctionnement en même temps qu'ils ont à la mettre en pratique. Ce nouveau manuel et ses pratiques didactiques ont provoqué une levée de boucliers importante parmi les enseignants déjà en poste. Les médias ont relayé en masse les peurs et les critiques des enseignants du primaire liées à ces bouleversements :

Wieso muss ich plötzlich ein C1 haben, wenn die Kinder ohnehin jünger sind und sicher nicht viel mehr lernen werden als «Bonschuur»? Nur weil es jetzt plötzlich für alles so einen Europäischen Referenzrahmen braucht? Und was soll ich eigentlich am Elternabend nach den Ferien erzählen? (Ganguillet, 2011, p. 5)¹⁰⁶

- 105 Voir la présentation que nous avons faite de ce manuel dans notre présentation du terrain au niveau macro-social, partie 2.
- 106 Nous proposons la traduction personnelle suivante: «Pourquoi est-ce que je devrais maintenant avoir un niveau C1 alors que justement les élèves sont plus jeunes et que de toute façon au primaire ils n'ont que besoin que de savoir dire «Bonjour»? Juste parce qu'on a un cadre européen commun de référence? Et comment je vais expliquer ça aux parents, moi?».

La phase de transition dans les plans d'études du français de la PH IVP s'est opérée entre 2010 qui correspond à la fin de la formation selon les uniques principes didactiques de *Bonne Chance* et introduction graduelle des principes didactiques de *Passepartout* et 2012 qui correspond à la fin de la phase de transition entre formation en français selon les principes didactiques de *Bonne Chance* en module de français 1 et formation en français selon les principes didactiques de *MF* pour le module de français 2¹⁰⁷. La participation au cours Übung transformé en 2011 à l'occasion de cette transition en cours de présentation des objectifs de *Passepartout* et de *MF*, fait l'objet d'une attestation permettant d'alléger la formation continue, dont nous venons de voir qu'elle est très lourde, des étudiants sortis de la PH IVP.

107 Les étudiants ayant terminé leur formation en 2010 n'ont travaillé à la PH IVP qu'avec *Bonne Chance*. Ils doivent compléter leur formation par une formation continue complète pour enseigner avec *MF*.

- Les étudiants ayant terminé leur formation en 2011 ont travaillé avec *Bonne Chance* en français 1 et les concepts didactiques de *MF* leur ont été présentés en français 2. Ils doivent compléter leur formation par une formation continue allégée pour enseigner avec *MF*.
- Les étudiants ayant terminé leur formation en 2012 ont travaillé avec *Bonne Chance* en français 1 puis ont travaillé avec *MF* en français 2. Ils n'ont pas de formation continue à faire pour enseigner avec *MF*.
- Les étudiants ayant terminé leur formation à partir de 2013 ont travaillé avec *MF* dès le français 1. Ils n'ont pas de formation continue à faire pour enseigner avec *MF*.

Les étudiants ayant terminé leur formation avant 2012 doivent suivre des cours de formation continue après leur formation à la PH IVP pour être habilités à enseigner le français avec le nouveau manuel. Il s'est mis en place, à l'Institut de la formation continue *Institut für Weiterbildung* de la PHBern, un énorme programme de didactique du français pour les enseignants déjà en poste dans les écoles, ou fraîchement sortis de la formation initiale, préparant et certifiant les enseignants à l'enseignement avec *MF*. Pendant les années de transition, environ six cents enseignants ont participé, chaque année, à ce vaste programme de formation de quelques centaines d'heures de cours sur toute une année. Ce programme comprenait une remise à niveau en langue selon les critères du CECR, un travail des scénarios du concept C1*, des cours de didactique intégrée.

Le manuel n'existant pas encore avant la rentrée 2011¹⁰⁸, la formation initiale n'était pas en mesure d'offrir une formation complète au manuel *MF* avant cette date. Il semble sans doute fastidieux d'entrer dans ces détails, nous verrons tout de même qu'ils ont leur importance. Les modifications de plans d'études, surtout lorsqu'ils sont suivis de plaintes exprimées de la part des étudiants sont à examiner de près :

Le chercheur peut examiner des questions plus larges visant à clarifier le rôle joué par l'université dans l'instigation ou le soutien de ces modifications, comprendre la façon dont le département et l'université répondent aux préoccupations des étudiants, demander si le curriculum influence la capacité des étudiants à obtenir des postes de travail dans la communauté [...], et comprendre si des intérêts professionnels économiques et politiques sont éventuellement en jeu en cas de modification du curriculum. (Strauss & Corbin, 2004, p. 230)

Par ailleurs, les étudiants avec lesquels nous avons travaillé dans le cadre de recherches ont commencé pour la plupart leur formation en 2008 et l'ont terminée en 2011. Ils font partie de la promotion que l'institution a elle-même interrogé par le biais de questionnaires dans le cadre d'une étude quantitative interne sur la qualité de la formation : *Befragung der Studierenden 2009 und 2010 mit Ausblick auf die Studienplanrevision* (Fiechter, 2011). Cette étude donne à voir que le français est la matière pour laquelle les étudiants se sentent le moins bien préparés à enseigner. Sur une échelle de 1 (le minimum) à 4 (le maximum), le français est bon dernier. Les étudiants se déclarent compétents à l'enseigner avec un indice de 2.3, loin derrière le sport (3.17) ou les sciences (2.8) (Fiechter, 2011, dia. 7). Les étudiants de cette promotion ont traversé la phase de transition entre les plans d'études du français préparant au travail avec le manuel *Bonne Chance* pour leur module de français 1 et les plans d'études préparant, en partie, au travail avec le manuel *MF* pour le module de français 2. Ils ont dû suivre un cours de formation continue après la

108 La version définitive du premier magazine *MF* est parue début 2011.

fin de leur formation initiale à la PH IVP afin de pouvoir enseigner avec *MF*¹⁰⁹.

On pourrait reprocher à notre travail d'être dépassé et de ne plus décrire ou analyser une situation actuelle. Nous postulons que le changement de plan d'études interne à la PH IVP n'enlève rien à la validité et à la scientificité de notre travail. Tout d'abord parce que ce serait alors réfuter toute valeur scientifique aux travaux menés au sujet d'évènements passés et deuxièmement parce qu'il n'est pas établi à ce stade que la seule PH IVP soit en cause dans les processus de formation de représentations sur la langue française des futurs enseignants du primaire bernois.

Par ailleurs, si la situation du français a changé dans le canton de Berne, le contexte institutionnel de la PH IVP évolue également en permanence indépendamment des politiques linguistiques. Depuis sa création en 2005, la PH IVP avait planifié un remaniement et une entrée en vigueur de plans d'études revisités dans toutes les matières pour la rentrée 2013. Ce chantier s'est étendu sur les années 2011 à 2013. Cette révision inaugure une nouvelle phase de transition généralisée¹¹⁰. De plus, d'autres facteurs entrent également en ligne de compte dans les évolutions institutionnelles internes: les allocations budgétaires pour la formation des enseignants, et l'enseignement en

109 Il faut bien comprendre que les modules de français 1 et de français 2 présentés ci-dessus ont fait peau neuve depuis ces bouleversements institutionnels. Les nouveaux modules de français suivent à présent les plans d'études *Passepartout* et préparent uniquement au travail avec le manuel *MF*, aujourd'hui disponible. Les conditions du séjour de mobilité ont également changé, les consignes et la finalité du rapport de séjour sont aujourd'hui bien différentes de celles présentées ci-dessus. Il s'agissait cependant pour nous de présenter en détail le contexte qui nous intéresse pour notre travail de recherche, c'est-à-dire celui dans lequel ont baigné les étudiants interrogés.

110 Transition entre :

- les plans d'études révisés entrant en vigueur en 2013 pour les étudiants s'inscrivant à partir de cette année-là
- les anciens plans d'études encore en vigueur jusqu'en 2015 pour les étudiants ayant commencé leur formation avant 2013 et la terminant selon les anciens plans d'études.

général, mais aussi le changement d'infrastructure de la PH IVP, ayant déménagé dans de nouveaux locaux en 2013.

Changement des politiques linguistiques et éducatives au niveau européen, changement des politiques linguistiques et éducatives au niveau fédéral ou au niveau cantonal, révisions internes des plans d'études au niveau institutionnel, déménagement de l'institution et ajustements budgétaires, le contexte de la formation des enseignants du primaire bernois est en perpétuelle évolution. Il serait absurde de penser que de sélectionner des étudiants d'une promotion antérieure ou postérieure à celle que nous avons choisie serait plus légitime.

3. Notre positionnement par rapport au terrain

Afin d'avoir accès au contexte micro-sociologique¹¹¹, nous avons choisi de sélectionner et d'interroger des étudiants de la PH IVP sur leurs représentations du français en tant que langue et matière à enseigner. Si une mise en contexte macro- et meso-sociologique s'avérait incontournable, c'est bel et bien le contexte micro-sociologique qui était au cœur de nos préoccupations de chercheur.

Nous l'avons dit¹¹², le terrain s'est offert à nous. Nous sommes enseignante de français à la PH IVP depuis 2007. Nous avons accès très facilement aux étudiants ainsi qu'à tous les mécanismes internes de l'institution. Il s'agit de notre lieu de travail, nous connaissons bien les contenus et modes d'examen de chaque cours de français puisque nous les avons nous-mêmes enseignés, nous avons fait partie des commissions de révision des plans d'études institutionnels, nous avons été concernée directement par tous les bouleversements décrits plus haut, etc. Nous représentons donc nous-même l'institution d'une

111 Voir notre présentation du terrain au niveau macro-social, partie 2, pour plus de détails sur notre démarche en enchâssement.

112 Voir notre chapitre «Problématique et questions de départ», partie 1.

certaine manière. Il nous a été d'autant plus délicat de nous positionner en tant que chercheur dans ce contexte où nous exerçons professionnellement.

Notre rôle en tant que formateur [...] dans la HEP ensuite nous a mené à travailler régulièrement avec les formateurs de terrain que nous avons interrogés, tout comme nous avons été le responsable de la formation des novices ayant accepté de participer à notre étude. [...] Dans notre cas, l'*indigène* que nous rencontrons est issu d'un milieu familial, d'une *culture familiale*. (Petignat, 2009, p. 79)

Nous ne sommes pas la première personne enseignante de HEP à effectuer un travail de recherche sur notre milieu professionnel. Si «assurer la double posture est loin d'être facile» (Kohn, 2001, p. 21), la position du «praticien-chercheur» est aujourd'hui reconnue en recherche qualitative (De Lavergne, 2007).

En sciences sociales et comportementales, on parle de la position «émique» et/ou «étique» du chercheur par rapport à son objet d'étude. Ces termes sont en réalité empruntés au linguiste américain K.Pike (Pike, 1954) et appliqués en sciences sociales pour désigner ce qui est vécu de l'intérieur («emic») et ce qui est observé de l'extérieur («etic»).

Lorsqu'on a à décrire un évènement humain, la grille «etic» décrit, transcrit et caractérise les évènements seulement à l'aide de critères spatio-temporels. La perspective «emic», au contraire, consiste à découvrir les rapports entre les composants du contexte à interpréter les évènements d'après leur fonction particulière à la dynamique du système étudié. (Triantaphyllou, 2002, p. 25)

Ainsi l'on différencie entre la description externe à l'objet qui se base sur des critères tangibles et la mise en relation des mécanismes internes de l'objet.

Ces statuts semblent antithétiques à première vue. Il est pourtant tout à fait possible d'avoir dans certaines situations la double perspective. Par rapport à notre terrain, nous avons justement ce double statut : émique¹¹³ parce que nous appartenons à la PH IVP en

113 Nous avons ici francisé les termes de K.-L. Pike. C'est cette version que nous utiliserons dorénavant.

tant qu'enseignante de français et pouvons ainsi la pénétrer et l'observer de l'intérieur et étique¹¹⁴ puisque nous sommes extérieure au groupe d'étudiants que nous observons en tant que chercheur. Cela a constitué, d'un côté, un atout majeur dans notre travail : nous avons eu accès à des documents internes et nous avons une compréhension intime des mécanismes de l'institution. D'un autre côté, quelques précautions méthodologiques se sont imposées. Nous allons revenir plus longuement sur les implications de notre double statut et verrons comment nous avons négocié cette double identité de « praticien-chercheur » (Kohn, 2001) avec nos interlocuteurs dans notre chapitre « Anticipation de biais méthodologiques », partie 4.

Une recherche menée au sein de notre propre institution est une prise de risques qui implique un potentiel de « désenchantement »¹¹⁵ de notre statut institutionnel, de nos convictions didactiques, de nos pratiques d'enseignante ainsi que de nos propres représentations des « acteurs » et « co-acteurs »¹¹⁶ de cette institution (étudiants, direction, enseignants, etc.). Notre posture est d'autant plus délicate que nous avons à gérer notre connaissance intime du terrain et des pratiques qui y ont cours, connaissance dont nous devons en théorie nous distancier pour nous concentrer uniquement sur ce que nous disent nos informateurs, mais connaissances grâce auxquelles nous avons en même temps accès à un niveau de compréhension des sous-entendus de nos informateurs lorsqu'ils commentent l'institution. Il nous faudra, pour expliciter des pratiques plus ou moins officielles auxquelles nos informateurs font référence, non pas cacher nos connaissances, mais essayer de les articuler avec les témoignages, sous forme de questionnements par exemple.

Le « désenchantement » est lié dans notre cas au double travail d'« engagement » et de « distanciation » que nous devons effectuer par

114 C'est cette version que nous utiliserons dorénavant.

115 En référence au désenchantement « *Entzauberung* » du monde comme l'élimination de la magie chez M. Weber (Weber, 1964/2010, p. 134).

116 Nous avons précédemment parlé des « acteurs sociaux ». Nous allons par la suite revenir et définir la notion de « co-acteurs » dans le contexte de la mobilité académique, partie 3.

rapport à notre terrain. Dans *Engagement et distanciation* N. Elias met en lumière la difficulté des chercheurs, eux-mêmes acteurs de leur environnement, de se positionner de manière «scientifique» :

Jusqu'à nos jours, les sociologues sont toujours pris dans le piège d'un dilemme. Ils travaillent et vivent dans un monde où des groupes humains, petits ou grands, y compris celui auquel ils appartiennent, sont presque tous impliqués dans de rudes guerres de position et même, souvent, dans des luttes pour survivre. [...] Les scientifiques, en tant que membres de ces groupes, sont également impliqués dans ces conflits et idéologiquement engagés. (Elias, 1983/1993, p. 26).

La tension permanente entre «engagement» et «distanciation» entre laquelle oscille les rapports du chercheur avec son terrain n'est donc pas uniquement liée au fait d'être à la fois «praticien» et «chercheur» sur un même terrain ; tous les rapports sociaux y sont soumis. Dans notre cas toutefois nous y sommes doublement soumis : «*Comment séparer, en évitant équivoque et contradiction, leurs deux fonctions, celle du participant et celle du chercheur ?*» (Elias, 1983/1993, p. 29). N. Elias nous apporte un élément de réponse :

Il leur [les chercheurs] faut aussi une image claire de la position et des fonctions de leur propre zone de recherche ainsi que de leur propre situation à l'intérieur de la structure d'intégration englobante. (Elias, 1983/1993, p. 44).

Ainsi, c'est en gardant toujours à l'esprit notre positionnement par rapport à notre terrain ainsi que les implications de notre positionnement pour les personnes interrogées que nous pourrions tendre, non pas à l'objectivité, mais une à «objectivation». Travailler dans l'objectivation remet obligatoirement en question les conceptions ordinaires, socio-éducatives dans notre cas, et implique de potentielles mises au jour des écarts entre les discours et les pratiques observées sur le terrain. Nous avons très tôt pris conscience des risques de désenchantement et de remise en question des pratiques institutionnelles qu'impliquent notre problématique et notre terrain. Nous les avons acceptés.